Mercedes Alvarez • María Paula Boilini • Noelia Enriz
Fernando Palazzolo • Celina Schlusselblum

Pedagogía del cuidado

La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual



lcrj La Crujía

Pedagogía del cuidado

La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual

Mercedes Alvarez, Paula Boilini,
Noelia Enriz, Fernando Palazzolo
y Celina Schlusselblum

lcrj La Crujía

Colección Formando docentes. Instituto Nacional de Formación Docente.
Ministerio de Educación de la Nación.

Colección *Formando Docentes* INFoD

Pedagogía del cuidado: la construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual / Mercedes Alvarez... [et al.]. - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2023.
208 p. ; 21 x 15 cm. - (Formando docentes. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación)
Edición para Ministerio de Educación de la Nación.

ISBN 978-987-601-327-7

1. Ambiente Educacional. 2. Escuelas. 3. Pedagogía. I. Alvarez, Mercedes.
CDD 371.001

Colección Formando docentes. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

1ª. edición en Argentina: agosto de 2021
1ª. reimpresión: febrero de 2022
1ª. edición especial: abril de 2023

Viamonte 1984 – C1056ABD Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina
Tel.: +54 11- 43750376
ventas@lacrujia.com.ar
www.lacrujia.com.ar

Diseño de cubierta: Departamento de Arte de La Crujía
Imagen de cubierta: tutti_frutti/Shutterstock

ISBN 978-987-601-327-7

Impreso en Latingráfica
Rocamora 4161, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
en el mes de marzo de 2023
Tirada 5000 ejemplares

BIOGRAFÍAS AUTORALES

Mercedes Alvarez

Profesora de Filosofía (UCA), especialista en Educación (UdeSA) y diplomada en Educación Sexual Integral (UNSAM). Es docente y trabaja en diferentes proyectos sociales con foco en educación en el sector social y privado.

María Paula Boilini

Abogada (UCA). Abordaje sistémico en Familia, Niñez y Adolescencia (UBA); Mediación en Familia (Harvard University). Desde el año 2000, trabaja en Prevención de Consumos Problemáticos, Adicciones y Violencia en contextos de vulnerabilidad social. Colabora en el diseño y la puesta en marcha de modelos de abordaje preventivo y comunitario incorporando herramientas de comunicación y escucha (EPPA) con enfoque en Redes de Prevención.

Noelia Enriz

Licenciada en Psicología (UBA) y docente de nivel secundario. Se especializa en problemáticas sociales infanto-juveniles (UBA). Trabaja en diferentes proyectos sociales con foco en educación, y

en el ámbito social y comunitario en la prevención, promoción y desarrollo integral de la salud dentro del sector público.

Fernando Palazzolo

Licenciado en Comunicación Social (UNLP) y doctor en Comunicación (UNLP). Docente universitario en UNLP y USI. Investigador en temas relacionados a uso de drogas, juventud y políticas públicas. Se desempeña como comunicador institucional en organizaciones de la sociedad civil.

Celina Schlusselblum

Licenciada en Gestión e Historia de las Artes (Usal), profesora de nivel superior y universitario, especialista en Educación y maestranda en Educación por la Universidad de San Andrés. Trabaja en proyectos educativos comunitarios, estatales y privados, en distintos niveles del sistema educativo.

Equipo

Entre 2016 y 2020, formaron parte del equipo del Centro de investigación y transferencia Acompañados del área de extensión de la Universidad de San Isidro en la Diplomatura de Prevención de Consumos Problemáticos y Adicciones en el ámbito educativo. Desde este espacio acompañaron la implementación de proyectos preventivos en más de ochenta escuelas de todos los niveles y modalidades del conurbano norte del Gran Buenos Aires. A partir de esta tarea, han desarrollado contenido acerca del fortalecimiento de la Cultura del Cuidado en el ámbito educativo.

ÍNDICE

PRÓLOGO

UN CAMINO DE EXPERIENCIAS

Por *Ezequiel Gómez Caride*

La verdadera medida de una nación puede encontrarse en la forma en que trata a sus miembros más vulnerables.

Gandhi

Este libro nos invita a recorrer un camino de experiencias escolares en donde el paradigma del cuidado ha ganado protagonismo. La riqueza del texto radica en que logra amalgamar un rico recorrido existencial con una reflexión crítica y abierta del camino. Nos regala las miradas de pensadores y los testimonios de expertos desde las escuelas.

El llamado de los autores es a ponernos los anteojos del cuidado, y nuestro desafío es salir de las dicotomías

que no cuajan en este paradigma para transformarnos en profesionales del cuidado capaces de identificar y potenciar espacios que lo brinden. Desde el comienzo, el texto nos alerta que no hay recetas mágicas. El currículum que propone es uno que va desde la transformación de la subjetividad hacia los vínculos sociales y comunitarios.

En nuestro tiempo, el cuidado surge como una respuesta urgente en medio de una crisis existencial que vivimos en las sociedades occidentales. Tal como Hiroshima fue un acto que dinamitó las ilusiones de la ciencia como salvadora de la humanidad, la emergencia ecológica planetaria, que ha generado la cultura del consumo, ha fulminado las expectativas que señalaban al mero aumento de la productividad como la cura de los males contemporáneos.

Gandhi nos recuerda que el progreso y las sociedades deben ser evaluados no solamente a partir de indicadores de productividad sino sobre sus capacidades de cuidado. El nivel de desarrollo de una sociedad puede descubrirse en las políticas y prácticas de cuidado que implementa en los más pequeños. Lo mismo vale para las escuelas. ¿Cómo cuidan a los más rezagados?

Los autores nos plantean el cuidado como un modo de ser y estar que rompe paradigmas perimidos en donde el adulto es el responsable del cuidar. ¿Cuántos niños y niñas conocemos que poseen esa maravillosa capacidad y logran tejer tramas de cuidado en sus interacciones cotidianas?

Asimismo podríamos indagar: ¿cuántas organizaciones encargadas de "cuidar" resultan espacios expulsivos y hasta violentos?

Quiero tomar la invitación del libro a pensar nuevos modos de cuidado. Nuestra escuela ha sido atravesada por la pandemia y sin caer en una mirada romántica, que ignore cómo ha aumentado la desigualdad, se halla frente a una oportunidad para reflexionar. Es un momento para preguntarnos como educadores: ¿cuál es el conocimiento valioso para las próximas generaciones? Sin duda, la capacidad de cuidarnos a nosotros mismos y unos a otros debe aparecer en un currículum para el siglo XXI. Y me animo a plantear dos condiciones que hacen posible el cuidado: el *estar* y el *escuchar*.

Para cuidar como educadores tenemos que *estar*. ¿Qué tipos de presencia necesitamos en nuestras escuelas? Y acá hay que aclarar que la presencia física no garantiza la presencia "real". ¡Cuántas veces recordamos algunas presencias en clases que eran verdaderas ausencias! Por el contrario, el distanciamiento social nos demostró que a través de encuentros virtuales puede haber conexiones y presencias significativas. La pregunta es: ¿cuál es un *estar* que cuide en nuestras escuelas?

Pero para cuidar como educadores también tenemos que *escuchar*. ¡Cuánto nos cuesta hacer espacio al otro! ¿Cuál es la escucha que cuida en nuestras escuelas? Escucharnos

a nosotros, a nuestros colegas, a nuestros contextos parece a veces una misión imposible. Sin duda, no resulta sencillo pero, tal vez, en este cambio paradigmático que nos invita la cultura del cuidado, sea el momento de escuchar las voces de los niños y niñas para que nos enseñen nuevas formas de cuidarnos y de cuidarlos. Y caminando ese sendero del cuidado marcado por las infancias, llegue el día en que las naciones consideradas más desarrolladas no sean únicamente las más productivas sino las que logren cuidar mejor a sus miembros más vulnerables.

1

EL CUIDADO COMO ANDAMIAJE

Este libro busca transparentar el recorrido conceptual y las experiencias que transitamos de manera individual, y que se fueron consolidando como grupo de trabajo durante los últimos cuatro años. A partir de nuestra formación profesional en distintos ámbitos y en diálogo con nuestro trayecto en territorio[1], aprendimos a valorar los saberes y habilidades del entorno sumando en los procesos herramientas de escucha, de análisis, de presencia, de gestión. Convergimos a partir de un abordaje integral en prevención de consumos problemáticos en ámbitos educativos. Armamos una red de conceptos de los que nos fuimos valiendo para anclar nuestro trabajo principalmente con escuelas, y también en otros espacios de educación no formal.

---

1 Escuelas de gestión estatal y privada, centros barriales, universidades, redes comunitarias, organismos y programas estatales, organizaciones sociales, etc.

Durante este camino fuimos aprendiendo de valiosos aliados y, sobre todo, de los saberes de cada uno de los equipos escolares —integrados por directivos, personal docente, auxiliares y equipos de orientación escolar— que acompañamos y de los que incorporamos sus enseñanzas y maneras de abordar la problemática desde una mirada de cuidado.

En el proceso aprendimos que un abordaje integral en prevención de consumos problemáticos y adicciones en ámbitos educativos viene de la mano del cuidado. Descubrimos que de ese modo se posibilita la apertura de puertas desde donde abordar situaciones que cada día se nos presentan a quienes trabajamos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Encontramos en la idea de cuidado una roca firme, el cimiento para trabajar diferentes situaciones complejas que se presentan día a día en las instituciones; nos lleva a cuestionar y reflexionar sobre nuestras ideas y preconceptos y, a su vez, invita a sumar habilidades y saberes que afianzan el andamiaje.

El cimbronazo del 2020 nos encontró con este concepto firme y pudimos, trabajando de manera colaborativa y en equipo junto a valiosos aliados, continuar aprendiendo en medio de este escenario incierto. Y, lo más importante, logramos acompañar a los equipos docentes en la tarea de seguir cuidando y educando. Una de las certezas de este escenario es que, ante el aislamiento, el entramado local y comunitario debe fortalecerse.

Es por eso que, en el momento actual, este libro cobra sentido, para poder plasmar el recorrido y todo lo aprendido durante este trayecto y para que sirva al lector para pensarse a sí mismo, pensar sus prácticas, su institución, y sus modos de relacionarse consigo mismo, con el otro y con su entorno, y así justamente funcionar como espejo de todas esas acciones de cuidado que sabemos que suceden en el día a día, de modo que se nos vuelvan conscientes y hagan raíz en cada una de nuestras instituciones, desde el rol que nos toca ocupar.

En nuestra experiencia de trabajo en el Centro de Investigación y Transferencia Acompañados de la Universidad de San Isidro, entramos en diálogo con la SEDRONAR y de allí tomamos el concepto de cultura del cuidado, que fuimos profundizando con el aporte de todos los actores involucrados.

Siempre han existido los cuidados, ya que el ser humano no podría existir sin ellos; sin embargo la pandemia que aún estamos atravesando ha visibilizado y puesto en valor la importancia en el cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Amanecimos una mañana de marzo de 2020 con todos los periódicos del país incluyendo una portada que decía "cuidarte es cuidarnos" como mensaje de prevención ante la emergencia sanitaria. Un anuncio claro y unificado que recordaba principios básicos de cuidado: lavado de manos, ventilar los ambientes, limpiar objetos de uso diario, etc.

Cuidate, cuidarse, cuidémonos, "cuidadano" son conceptos que han estado y continúan estando presentes resaltando la importancia de la responsabilidad individual frente al cuidado y, sobre todo, la responsabilidad compartida por todos los sectores de la sociedad.

Entendemos la cultura del cuidado como un paradigma que propone un modo de ser y estar en el mundo en relación con uno mismo, el otro y el ambiente. Incluye desde cuidados físicos hasta emocionales y sociales, asumiendo la doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados. Su construcción reclama un abordaje colaborativo que integre las diferentes áreas del Estado, la comunidad, la familia y todo el entorno vincular de los sujetos. Este enfoque propone un abordaje comunitario e integral de distintas temáticas, problemáticas sociales y vulnerabilidades para la construcción de una cultura del cuidado que contrarreste la propuesta dominante del consumismo: una tendencia al consumo innecesario e irreflexivo que compromete el bienestar de las personas, las comunidades y el ambiente.

Es necesario un modo de trabajo flexible para adaptarse a cada comunidad basándose en su realidad, sus recursos y necesidades. No se trata de que estas instituciones y espacios se transformen en algo que no son, sino que cada una pueda repensar sus miradas y sus prácticas a los fines de promover, fortalecer y potenciar un funcionamiento preventivo bajo

el marco de una cultura del cuidado. Desde este enfoque, un espacio deportivo, educativo, laboral o artístico puede, desde lo específico de su tarea, incorporar una cultura institucional de cuidado. Es por eso que invitamos a leer estos aprendizajes que obtuvimos trabajando en el ámbito de las escuelas, que pueden resultar útiles a los lectores, a cada uno desde su área de acción, con las adecuaciones que crean y consideren necesarias.

El segundo capítulo es una breve aproximación al concepto de cuidado: desde la mitología hasta la filosofía contemporánea, pasando por la antropología y el derecho. Entendemos que el cuidado es un concepto intrínseco a los sujetos y, por lo tanto, los modos de relaciones que establecemos en nuestras comunidades e instituciones estarán mediados por él (o por su carencia).

En el tercer capítulo, nos proponemos repensar la cultura del consumo en la que estamos inmersos. Trataremos de comprender y desnaturalizar las representaciones sociales de cómo construimos, miramos y, en consecuencia, actuamos frente a situaciones de consumo, y particularmente en relación con los y las jóvenes, sujetos protagónicos de la sociedad de consumo. Luego, introduciremos algunas características del abordaje multidimensional para entender y abordar la cultura del consumo.

En el cuarto capítulo, profundizamos en la relación entre educación y cuidado. Y cómo se piensa el cuidado en el

escenario escolar, entendiendo que toda actividad educativa implica acciones de cuidado y, a su vez, que todas las acciones de cuidado poseen en sí mismas un valor educativo. Así también proponemos pensar a las instituciones en la coyuntura actual, resignificando los cuidados en tiempos de pandemia.

En el quinto capítulo, brindamos algunas orientaciones para trabajar en el fortalecimiento de la Cultura Institucional del Cuidado (CIC), partiendo de las ideas expuestas hasta el momento y reflexionamos sobre los tres niveles en los que se hace necesario desarrollar competencias que permitan actuar de forma flexible de acuerdo al contexto.

En el sexto capítulo, invitamos a especialistas con amplia trayectoria en prevención y cuidado. Ellos y ellas son nuestros/as aliados/as que, desde su mirada y experiencia, nos brindan sus aportes para la construcción de la cultura del cuidado. Participación y protagonismo de niños, niñas y adolescentes; mirada de red, arte y creatividad; y prevención desde una mirada de género y diversidad.

En el séptimo capítulo, una mirada en la que el cuidado se entreteje en la legislación vigente y en la incorporación de políticas públicas de cuidado. Se agrega a ese entramado un análisis sobre el modo en el que el marco de cuidado se efectiviza —o no— en el territorio, particularmente en temas relacionados al cuidado y la niñez en contextos vulnerables.

Invitamos a quien lee estas páginas a mirar y repensar sus representaciones, sus prácticas, sus vínculos y sus instituciones; a realizar un recorrido desde lo personal, pasando por lo interpersonal y hacia la comunidad para registrar qué escenarios de cuidado estamos construyendo, y qué camino nos queda para seguir fortaleciendo una cultura del cuidado en nuestras comunidades.

2

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CUIDADO

El mito de Cura

Podemos remontarnos hasta la mitología romana para hablar del cuidado. En el *Mito de Cura,* el escritor latino Higino cuenta que Cura (el cuidado) al atravesar un río y ver gran cantidad de arcilla, tomó una buena porción y distraídamente comenzó a modelar una figura. Mientras pensaba para sí qué había hecho, se acercó Júpiter. Cura le pidió que infundiese espíritu al trozo de arcilla modelado y Júpiter le concedió ese deseo.

Pero al querer Cura ponerle nombre a su obra, Júpiter se lo prohibió, diciendo que él debía ponerle nombre, ya que le había infundido vida. Mientras Cura y Júpiter discutían sobre quién lo nombraba, se levantó la Tellus (la tierra) y dijo que solo a ella le correspondía darle nombre al nuevo ser, puesto que había sido quien le dio el cuerpo. La discusión se

prolongó largo tiempo, hasta que los litigantes escogieron por juez a Saturno, el dios del tiempo, que dictó la siguiente sentencia:

–Tú, Júpiter, por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra, por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido Cura quien primero dio forma a este ser, será quien lo posea mientras viva. Y en cuanto al litigio sobre el nombre, que se llame *homo*, puesto que está hecho de *humus* (tierra).

Un primer acercamiento para reflexionar acerca del mito es que el ser humano es una creación heterogénea, compuesta de espíritu y cuerpo, una unión entre lo físico y lo metafísico o espiritual, y que el Cuidado (Cura) es la síntesis de ambos mundos.

El ser en su relación con el mundo a través del cuidado en Heidegger

A lo largo de la historia del pensamiento son numerosas las reflexiones que se han dado a partir de este mito. Una de las más relevantes es la que hace el filósofo alemán Martin Heidegger en *Ser y Tiempo.* En esta obra, Heidegger se separa de la tradición filosófica que desde Descartes había escindido al ser humano del resto del mundo. La modernidad puso

al hombre[2] no solo en el centro sino en un lugar superior respecto del resto del universo. La exaltación de la racionalidad comienza con el *Pienso, luego existo* de René Descartes y desde allí continúa ese camino de separación entre los seres humanos y el mundo que los rodea hasta llegar al ego encerrado en sí mismo de Husserl. Sin pretender simplificar en un párrafo la historia del pensamiento moderno occidental, exponemos aquí los conceptos más relevantes que nos dan pie a construir nuestra red de ideas sobre el cuidado.

Heidegger rechaza varios conceptos que estaban anclados en la tradición filosófica; se va a oponer no solo al realismo de la tradición aristotélico-tomista sino también a las ideas modernas de la razón predominante. Su pensamiento representa un rechazo a la concepción tradicional del hombre como ego separado del mundo, su propuesta está en las antípodas de una idea del sujeto superior y dominante.

Para diferenciarse de esta tradición, Heidegger necesita un nuevo concepto para explicar la relación que tiene el hombre con el mundo, es por eso que introduce el concepto de *Dasein* para reemplazar lo que hasta ahora habíamos llamado como genérico *hombre*. El *Dasein* es un ente que está continuamente volcado a comprenderse a sí mismo.

---

2 En este capítulo, utilizamos la palabra "hombre" como sinónimo de ser humano o persona que incluye todas las diversidades de género. La tradición filosófica ha usado el término hombre para englobar al ser humano en su totalidad, es por eso que se nos hace más sencillo utilizar este concepto para plasmar los conceptos de los pensadores citados. Pero, al utilizarlo, estamos incluyendo a todas las diversidades.

Esta comprensión consiste en identificarse a sí mismo y de esa manera poder relacionarse con las cosas. Todo lo que el *Dasein* realiza está sujeto a una vivencia y en las vivencias aparecen no solo los pensamientos sino también las emociones. Introducir el concepto de vivencia en cuanto a pensamiento y, sobre todo, emoción en relación con todo lo otro que existe fuera del sujeto, es un quiebre importantísimo respecto al pensamiento filosófico occidental conocido. Hasta ese momento, la razón moderaba y hasta moldeaba el mundo circundante trayendo consecuencias prácticas que hasta hoy padecemos.

El *Dasein* entra en relación con el mundo, según Heidegger, de diferentes maneras. De ellas nos detendremos en la noción de *mundo circundante*. El filósofo alemán entiende por mundo circundante al escenario donde se da la relación entre individuos. Entonces, lejos de este sujeto que piensa y luego existe, ahora, Heidegger nos dice que somos en tanto estamos en este mundo compartido. Esta relación de seres humanos es un co-estar, una relación abierta donde es posible experimentar al otro como otro. Es un convivir. El mundo es algo que se habita y es una vivencia transversal que comparten todos los seres humanos. El mundo es algo que se vive de forma compartida. Para Heidegger, el mundo compartido es tan constitutivo del sujeto que éste no puede experimentarse a sí mismo sino en la medida en que está inserto en el mundo circundante, en ese espacio compartido con otros. El mundo propio de cada uno se construye gracias

al mundo circundante. La revolución de Heidegger: somos en cuanto que somos con otros.

Es en esta relación constitutiva del *Dasein* con el mundo en donde Heidegger introduce la idea de cuidado. Tomando el mito citado anteriormente, coloca al cuidado como constitutivo de esta relación en primer lugar, porque, tal como se cuenta en el relato, el cuidado guarda una relación vital con el hombre: lo acompaña durante toda su vida. El cuidado, entonces, será el modo de vincularnos (como *Dasein*) con los otros (mundo circundante). Es lo que nos hace relacionarnos con el mundo y todo lo que hay en él y, al mismo tiempo, es constitutivo de nosotros mismos, ya que también nos cuidamos a nosotros mismos.

El cuidado no es racional, sino una suerte de **sentido siempre activo mediante el cual elegimos actuar de una manera u otra**. El cuidado proyecta al *Dasein* porque le abre un abanico de posibilidades para desarrollarse.

El aporte de Heidegger tiene que ver, por un lado, con la concepción del ser humano como un *Dasein* (ser en sí mismo) que tiene una mutua pertenencia con el mundo circundante. Asimismo, el cuidado es una parte esencial del sujeto en la medida que es el modo en que se relaciona con ese mundo circundante.

El cuidado representa el **rasgo esencial del hombre**, el que lo constituye como un ser al que las cosas le preocupan.

Así, el hombre se establece como un ser que en el mundo permanece despierto, alerta a lo que vive.

El cuidado según Leonardo Boff

De estos pensamientos se hace eco el pensador brasilero contemporáneo Leonardo Boff cuando recupera el mito junto a las ideas de Heidegger. Boff sostiene que la esencia humana no se encuentra en la inteligencia, en la libertad ni en la creatividad, sino en la capacidad de cuidar. El cuidado para Boff es lo que da soporte a la libertad, la inteligencia y la creatividad. Para el autor, el cuidado es fundamental como principio inspirador de un nuevo paradigma de convivencia entre todos los seres. Este nuevo paradigma es necesario para establecer una forma diferente de relacionarnos con la Tierra, que inaugure un nuevo pacto social orientado al respeto y la preservación de todo lo que existe y tiene vida. La idea de Heidegger del cuidado como aspecto constitutivo tanto del ser humano como de la relación de este con el mundo es punto indispensable para este escenario de crisis ambiental del cual tenemos que hacernos cargo. Debemos, como civilización, dar un salto hacia formas más cooperativas y de convivencia, reconstruir la tierra, nuestra casa común, para que todos podamos entrar en ella.

Al igual que Heidegger, Boff reconoce al cuidado como modo de ser esencial y siempre presente en el ser humano.

El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del hombre. Se trata de un fenómeno que constituye la condición y la posibilidad de la existencia humana en tanto humana. No es que hablamos *sobre* el cuidado, sino que debemos pensar y hablar *a partir* del cuidado porque los seres humanos no *tenemos* cuidado: *somos* cuidado.

Del mismo modo, siguiendo a Heidegger, hace una crítica más desde la praxis a la tradición antropocentrista. Sostiene que a lo largo de la historia se estableció una dictadura del "modo de ser trabajo" en detrimento del modo de ser real del hombre que, como dijimos, es el cuidado. Este modo de ser trabajo plantea una lógica que pone al hombre en el centro y por sobre las cosas para dominarlas y colocarlas al servicio de sus intereses. Esto da lugar no solo al antropocentrismo, sino también al patriarcado y otras formas de dominación.

Por los males que estas formas conllevan en la humanidad, Boff exhorta a que, a través del cuidado, logremos ver no como objetos a la naturaleza y a todo lo que en ella existe, y plantear una relación sujeto-sujeto en lugar de una sujeto-objeto. Se vale de las ideas de *co-estar* y *convivir* de Heidegger para explayarse en esta interacción y comunión que tenemos con los demás seres: esta coexistencia que no debe ser de dominio. Este es, para el filósofo brasilero, el "modo de ser cuidado".

Otorgar preponderancia al cuidado de ningún modo implica dejar de intervenir en el mundo. Por el contrario, es hacerlo pero no buscando reducir todo a la subjetividad

humana. Tiene que ver con imponer límites a la obsesión por la eficacia a cualquier costo y organizar cualquier producción en sintonía con la naturaleza. Y no solo con la naturaleza, volcarnos a un "modo de ser de cuidado" es tener un genuino interés colectivo como sociedad que incluya a todas las personas y a todos los seres vivos.

La convivencialidad

En este punto, Boff se vale del concepto de *convivencialidad* que fue desarrollado por el pensador austríaco Iván Illich, como una dimensión del cuidado. La convivencialidad es la capacidad de hacer convivir las dimensiones de producción y de cuidado, de efectividad y de compasión. Tiene que ver con el equilibrio entre la sociedad humana y la naturaleza en tanto entendemos que tienen mutua pertenencia. De esta manera, la convivencialidad se trata de una cuidadosa moderación de todo lo que se produce para conservar este equilibrio.

La convivencialidad apunta, en consecuencia, a combinar el valor técnico de la producción material con el valor ético de la producción social. Boff la utiliza como la respuesta última a la crisis ecológica. Plantea que esta armonía entre el ser humano y la naturaleza se da cuando entra en juego el cuidado en esta relación.

Cuidar: entrar en sintonía, armonizar

Para Boff **cuidar es entrar en sintonía con las cosas. Implica tener intimidad, sentirlas dentro de nosotros mismos, acogerlas, respetarlas, darles sosiego y reposo, auscultarles el ritmo y armonizar con ellas.**

Lo esencial en el hombre, afirma en contraposición de toda la filosofía moderna, no es la razón sino el sentimiento, la capacidad de simpatía y empatía, la dedicación y el cuidado. Esto es así porque los seres humanos construimos el mundo a partir de lazos afectivos.

Todo comienza con el sentimiento. Es el sentimiento lo que nos hace sensibles a lo que está a nuestro alrededor, lo que nos une a las cosas y nos lleva a involucrarnos y comprometernos con los que nos rodean. Es el sentimiento lo que nos define como personas. Alineándose con la crítica heideggeriana a Descartes, continúa y afirma que más que el cartesiano "Pienso, luego existo" es más apropiado "Siento, luego existo".

El cuidado es el lazo afectivo, el sentimiento. Retomando el mito de Higino, Boff nos hace dar cuenta de que el cuidado es tan esencial en el hombre que es anterior a que la Tierra le otorgara un cuerpo y que Júpiter le infundiera el espíritu. El cuidado fue quien modeló primero al ser humano. El cuidado se encuentra antes, está en el origen de la existencia del hombre. Y ese origen no es solo un comienzo

temporal. El origen tiene un sentido filosófico de condición de posibilidad o principio ontológico que lo constituye como ser.

Boff le da al cuidado la entidad que la filosofía clásica le da al alma. De este modo, el cuidado es una fuerza constante sin la cual el ser humano solo sería una porción de tierra. A su vez, Cura modeló al hombre *con* cuidado, es decir, con dedicación, ternura, sentimiento. Y por eso se preocupó por el ser que había creado (sumando además la relación entre cuidado y trabajo). Sin todos estos componentes, afirma Boff, el hombre jamás hubiera sido humano. Y es por eso que este mito hace hincapié en la idea de que el cuidado acompaña al hombre en el transcurso de toda su vida.

La ternura

Otra dimensión del cuidado que señala Boff es la **ternura** como cuidado esencial. Esta, afirma, es el afecto que profesamos hacia las personas y el cuidado que aplicamos a las situaciones existenciales. La ternura es el cuidado sin obsesión. Es un afecto que, a su manera, también conoce. Solo conocemos bien cuando sentimos afecto y nos sentimos involucrados con aquello que queremos conocer.

La ternura es una dimensión del cuidado, ya que surge del propio acto de existir en el mundo con los otros. Porque, una vez más coincidiendo con Heidegger, de ninguna manera existimos simplemente, sino que coexistimos, convivimos. Sentimos nuestra ligazón fundamental con el mundo.

Al colocar a la ternura como un componente del cuidado, Boff profundiza este "entrar en sintonía con las cosas" porque afirma que la ternura irrumpe cuando el sujeto se descentra de sí mismo, sale en dirección a lo otro, siente lo otro como otro, participa de la existencia de otro, se deja conmover por su historia de vida. Hay un reconocimiento total del otro como sujeto igual: el ego cartesiano, la razón moderna, se deja de lado completamente. La ternura nos produce aprecio y valorización de la vida del otro. Además, para Boff, la relación de ternura no implica angustia, porque está libre de la búsqueda de ventajas o dominación.

A partir de estas aproximaciones conceptuales que no pretenden ser exhaustivas, se establecen algunos elementos claves en la concepción que tenemos respecto del cuidado. En primer lugar, el rol constitutivo que tiene el cuidado en el ser humano, en cuanto lo hace relacionarse con el resto de los seres del mundo. Esto que tanto Heidegger como Boff rescatan a partir del mito de Higino en donde el cuidado funciona como principio esencial y existencial. Por otro lado, el aporte de Heidegger de volver a colocar al hombre en armonía con el resto de los seres, rompiendo la supremacía racional exaltada por la modernidad y, además, introduciendo el aspecto vivencial y convivencial del ser humano. Boff tomando todas estas ideas, termina de redondear y derivar estos conceptos llevándolos al terreno de la ecología. Refuerza la idea de que los seres humanos *somos* cuidado (no tenemos cuidado) y en tanto tales

tenemos la capacidad de entrar en sintonía con las cosas, tener intimidad, empatía y armonizar con ellas.

Así es como creamos el mundo a partir de lazos afectivos y de ternura.

La praxis del cuidado

Desde el momento en que *somos* cuidado, al volcarnos al plano de la praxis, este concepto que hace a nuestra identidad podemos considerarlo un derecho humano que debe ser garantizado a todas las personas. Porque toda la vida necesita de cuidado; de lo contrario, se enferma y muere.

Pautassi (2007) destaca la importancia de considerar el derecho a ser cuidado y cuidarse como universal. Si el cuidado es un principio esencial y existencial como afirman Heidegger y Boff, es de esperarse que se reconozca como un derecho universal. Como tal, continúa Pautassi, es necesario para su cumplimiento no solo la promoción de una oferta de cuidado sino también la universalización de la responsabilidad, la tarea y la asignación de los recursos materiales para realizarlo. Se trata del reconocimiento de un derecho universal e inalienable a cuidar, ser cuidado y a cuidarse. Se puede considerar que el derecho al cuidado (a dar y a recibirlo) integra el conjunto de los derechos universales

humanos a pesar de no estar explícitamente nominado como tal. La novedad que implica este reconocimiento constituye una nueva cuestión social, imprescindible para generar las condiciones para una sociedad más justa.

Cuidar se refiere no solamente a los cuidados del cuerpo, sino también a los cuidados socialmente consagrados que hacen a las diferentes culturas y que son formas simbólicas de ternura. Los cuidados son formas sublimadas de ternura, por las que las diferentes sociedades crean, manifiestan y enfatizan su amor hacia los otros. Como sostiene Faur (2017), el cuidado es un elemento central del bienestar humano. Nadie puede sobrevivir sin ser cuidado e implica mucho más que ofrecer refugio y alimento: cuidar es escuchar, contener, preocuparse por el otro, brindarle herramientas, etc.

Ambas autoras refuerzan el concepto de cuidado como trabajo: hay una responsabilidad que debe ser reconocida y recursos que deben garantizarse para que suceda.

Se reconocen, entonces, dos tipos de cuidado: el *directo*, que implica la prestación material del mismo, la atención de las necesidades físicas, biológicas y afectivas de tal manera que suponen una transferencia de tiempo y una interacción "cara a cara" entre las personas que otorgan y reciben el cuidado; y el *indirecto*, que consiste en la transferencia desde un componente de algún sistema social, especializado o no, de los mecanismos necesarios

para que los individuos generen por cuenta propia las atenciones que requieren.

En este plano, es notable que Alejandra Chardón defina al cuidado recuperando el concepto de ternura mencionado por Boff. En tanto que el cuidado se trata de un **sistema de actividades que apunta a sostener la vida y la calidad de vida de los individuos, estatuye un lazo social caracterizado por el ejercicio de la ternura en un marco normativo y produce efectos de filiación con respecto a una cultura y sus instituciones.** La novedad de esta definición es el aporte de la ternura como ejercicio, que no solo forma a las personas sino también a las instituciones y las culturas donde ellas están inmersas.

Formas (inesperadas) que toma el cuidado

El cuidado en acción puede tomar formas *a priori* inesperadas como nos muestra Auyero (2013) en su investigación sobre violencias en un barrio marginalizado del conurbano bonaerense. Una entrevistada relata cómo de chica su abuelo le había enseñado a hacer uso de la violencia física para defender su integridad frente a los reales agresores que convivían con ellos y potenciales agresiones con las que podría encontrarse en el barrio. Cuenta que el abuelo "la entrenó" porque ella no iba a poder golpear o ahorcar a alguien con seis o siete años. Le enseñó las únicas formas

que tenía para defenderse y la entrevistada, ahora adulta, describe en detalle las técnicas aprendidas. Auyero se detiene y no deja pasar por alto esta paradoja de la violencia como saber práctico transmitido como una forma de cuidado. Si, como venimos diciendo, cuidar es preocuparse por el otro, brindarle herramientas, este aprendizaje de la violencia, que la entrevistada rememora teñido de emoción y afecto (ya que el abuelo es el único de sus familiares a quien recuerda con cariño), no es otra cosa que una forma más de cuidado.

Este relato con el que se encuentra Auyero en el conurbano bonaerense se asemeja al que Jones (2009) cuenta en su investigación en guetos afroamericanos de Estados Unidos. Allí describe cómo las madres educan y motivan a sus hijos (y especialmente a sus hijas mujeres) a convertirse en luchadores hábiles como estrategia de supervivencia frente a los problemas de los barrios donde viven. Si bien puede resultar difícil para alguien ajeno a estos barrios, relata Jones, estas madres consideran que enseñarles a sus hijos, niños y niñas, a defenderse físicamente cuando ellas no están allí para protegerlos es una lección de supervivencia clave que sienten la responsabilidad de transmitir. Los padres preocupados por sus hijos pueden llegar a accionar, en un intento de resguardarlos, formas de cuidado violentas como "si lo veo con un porro lo cago a trompadas", "lo encadené a la cama para que no salga de joda" (Auyero, 2013: 116).

En estos escenarios, el cuidado como sistema de actividades que apunta a sostener la vida toma formas que no son las que esperaríamos en un primer momento. Sin embargo, para sostener la vida en estos barrios hay que defenderse, hay que saber pelear, hay que saber agredir físicamente. La paradoja de la violencia como forma de cuidado apunta a sostener la vida valiéndose de prácticas normalizadas en ciertos contextos.

Habitar los espacios desde el cuidado

En relación con las prácticas de cuidado como parte del artefacto cultural, muchos autores evidencian que son instrumentadas por cada comunidad de manera particular según sus valores. Es decir, que las acciones de cuidado se internalizan de manera personal en la medida que nos desarrollamos como individuos en determinada comunidad. Coinciden en el carácter de práctica alrededor del cuidado: este no se da sino en la interacción personal. La práctica hace a la construcción de esta cultura del cuidado particular.

De este modo, pensarnos desde el cuidado es, en primera instancia, colocarnos, en el mundo, en un lugar de igualdad respecto no solo a las personas sino al resto de los seres vivos. El cuidado como esta capacidad de entrar en sintonía con lo circundante y armonizar nos pone en actitud de respeto frente al resto de los seres. Y, sobre todo, entrar en intimidad.

sentirlos, acogerlos, como nos dice Boff, nos llama a eliminar cualquier forma de dominación y darles lugar a quienes hayan sido oprimidos o excluidos.

¿Cómo funciona esto en el día a día en nuestras instituciones? Dar voz a los niños, niñas y adolescentes, que tengan una real participación en las decisiones que se toman. A la escuela en especial, pero también a cualquier institución que reciba niños, niñas y adolescentes, no le basta con velar por garantizar sus derechos y satisfacer sus necesidades materiales (aunque sin dudas es el primer paso). Debemos posicionarnos como adultos referentes en estos espacios de socialización, dando lugar a la expresión de sus opiniones así como también de sus deseos. El derecho al cuidado tiene que garantizar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes a través de lazos afectivos. El modo de relacionarnos desde el cuidado es habitar nuestras instituciones a partir del ejercicio de la ternura que nos permita alojar a todos y todas.

Esta manera de habitar nuestras instituciones es contracultural (como de algún modo siempre lo es la escuela). Inmersos en una cultura de consumo, este modo de vincularnos implica una reflexión personal que nos permita registrar las representaciones de nuestra cultura que de manera inconsciente operan en nuestros modos de relacionarnos.

3

REPENSAR EL CONSUMO, REPENSAR LA JUVENTUD

El primer paso en la construcción de proyectos y acciones desde una perspectiva de cuidado es registrar de manera consciente el modo en que entendemos el fenómeno del consumo, haciendo explícitas y analizando las representaciones sociales que existen —y que muchas veces compartimos— sobre el tema. Reflexionar en torno a la cultura del consumo implica un fuerte ejercicio de autorreflexión sobre nuestros conocimientos teóricos y prácticos, y también sobre los destinatarios principales de nuestra práctica educativa[3]: niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Es por eso que primero explicitaremos qué entendemos por *representaciones sociales* y por qué es necesario revisitar

3 Asumimos que todas las instituciones que trabajan con niños, niñas, adolescentes y jóvenes son educativas, entendiendo a la educación como un proceso continuo de diálogo y formación compartida, que excede a la educación formal.

nuestras formas de entender el fenómeno del consumo. Luego, buscaremos comprender las características de la llamada *sociedad de consumo* y el modo en que regula los lazos sociales a través de la *cultura del consumo*. A continuación, atenderemos la vinculación histórica entre la cultura del consumo y la categoría *juventud*, un sector social al que se suele asociar a las prácticas de consumos de todo tipo, y que es destinatario de gran parte de políticas y prácticas de prevención y cuidado en nuestro país y en la región, especialmente en lo que se define como consumos problemáticos o prácticas de riesgo. Finalmente, presentaremos el modelo multidimensional de abordaje de los consumos problemáticos, una perspectiva de la que nos hemos nutrido para aportar a la conceptualización y puesta en práctica de la Cultura Institucional del Cuidado en las instituciones educativas.

Representaciones sociales y construcción de verdad: cómo miramos y cómo actuamos

Las representaciones sociales son un conjunto de abstracciones, generalizaciones, ideas que orientan las acciones de las personas; son significados que le otorgamos a los hechos sociales a través de nuestra experiencia directa, y también a partir de discursos que están disponibles socialmente. Tienen una doble función. En primer lugar, establecer un orden que posibilita a los individuos a orientarse

a sí mismos y a controlar el mundo social en el que viven; en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. Por eso, las representaciones son sociales en tanto están fuertemente determinadas por el contexto familiar, barrial, socioeconómico, institucional, nacional, y, también, por aquellos discursos presentes en los medios de comunicación y la publicidad. Se va configurando así un sentido común sobre distintas situaciones, prácticas o sujetos, que naturalizamos y reproducimos, muchas veces de manera acrítica. Un ejemplo paradigmático, advertido por la OMS en 2004, es la asociación de la palabra droga a sustancias ilegales, invisibilizando el gravísimo problema que genera el consumo de sustancias legales en la salud de las personas. Las representaciones determinan en gran medida nuestras opiniones y valoraciones sobre las cosas y, por lo tanto, nuestra manera de actuar. Por eso, cambiar la mirada es la posibilidad de cambiar nuestra forma de actuar, de intervenir. Si no lo hacemos, podemos estar colaborando en la reproducción de estereotipos, que son representaciones cristalizadas que funcionan a partir de dos mecanismos principales: el reduccionismo y la generalización.

Un primer paso en la construcción de proyectos y acciones desde una perspectiva de cuidado debe implicar el reconocimiento y la reflexión, por parte de quienes trabajamos en prevención, de nuestras propias motivaciones, limitaciones,

erroes y, más específicamente, de nuestros propios consumos. ¿Qué necesidades satisfacen? ¿Qué impacto tienen en nuestra salud, en nuestros vínculos afectivos, en nuestros ámbitos de trabajo o de estudio? Este ejercicio no solo permite registrar los aspectos negativos o problemáticos de nuestras prácticas de consumo, sino también reconocer cuáles son nuestros consumos saludables, qué prácticas de cuidado y de autocuidado queremos incorporar a nuestra vida, a nuestra casa, a nuestro ambiente.

Un segundo paso en este proceso de registro es asumir la complejidad de esta problemática, reconociendo que no hay respuestas técnicas abstractas y universales que puedan aplicarse como recetas. Cada vez estamos más convencidos de que los procesos preventivos que tienen un impacto positivo y transformador son aquellos procesos situados, contextualizados, protagonizados por la comunidad y sus instituciones, que pueden reconocer sus propias capacidades, potencialidades, debilidades y posibles cauces de acción. Es muy importante asumir que cada uno y cada una desde su lugar, con sus saberes, desde su rol, y especialmente los miembros de la comunidad educativa, ya están haciendo prevención y que tienen algo importantísimo para aportar al abordaje de esta problemática; que no hay que ser médico o psicólogo para poder hacer algo, aunque sin duda necesitamos un diálogo fluido con los profesionales de la salud. Hay diferentes miradas sobre esta realidad, y tenemos mucho que aprender de estos profesionales como también

acerca de la propia mirada de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sobre sus propios conocimientos y sus experiencias, que muchas veces son más directas, más "reales", en relación con estas situaciones que queremos abordar.

Una cuestión muy importante a tener en cuenta para poder reflexionar sobre nuestra mirada de los consumos problemáticos (y sobre todos los fenómenos sociales que nos atraviesan) es entender que las representaciones sociales son construcciones históricamente situadas que varían con el tiempo, a veces más lento, otras, más rápido. Nuestra forma de entender el fenómeno de los consumos problemáticos ha ido variando con el tiempo, especialmente en los últimos diez o quince años a partir de algunos hitos sociales y políticos de mucha trascendencia a nivel nacional e internacional.[4] En esta misma línea, podemos decir también que han cambiado los discursos, las prácticas y las políticas sobre la juventud o el género. Han variado en función de cambios culturales, políticos, económicos, incluso científicos.

---

4 Por un lado, la discusión en torno a la revisión de las metas de la Sesión Especial sobre Drogas de la Asamblea General de Naciones Unidas (UNGASS) de 1998, que tuvo lugar en los años 2008 y 2009, generó una serie de informes críticos sobre el cauce de las políticas globales sobre drogas, con amplia circulación en toda la región. Por otro, la consolidación de distintas organizaciones de la sociedad civil que desde hace varios años trabajaban en la promoción de los derechos del usuario. Además, en nuestro país esto ha sido acompañado por voces críticas de la matriz prohibicionista-abstencionista en los tres poderes del Estado. Estos cambios se cristalizaron en el fallo "Arriola" de 2009, que despenalizó un caso de tenencia de marihuana para consumo personal; la Ley de Salud Mental de 2010, asentada en una perspectiva de derechos, y la Ley de uso medicinal de la planta de cannabis y sus derivados, entre muchos otros acontecimientos relevantes que no profundizaremos aquí.

Cultura del consumo: pistas para su interpretación

El consumo es una actividad que excede el dominio de lo material. Es prioritario comprender la dimensión simbólica del acto de consumir. En la sociedad de consumo ya no se consume para subsistir: consumir es pertenecer, participar, ser visible, "resolver" conflictos. Es una manera de relacionarse con los demás y de construir rasgos de identidad. Por lo tanto, es también una manera de diferenciarse. No estamos ante un simple proceso económico y utilitario, sino ante un fenómeno que depende, como ya expresaba Jean Baudrillard hace casi cincuenta años, más de deseos modelados social y culturalmente que de la satisfacción de necesidades biológicas preexistentes. Lo que cuenta, en estos casos, es el valor de intercambio simbólico de bienes, no su valor de uso. Por eso, hablamos de *cultura del consumo* cuando nos referimos a este modo de vinculación social, que implica la existencia de procesos de identificación y diferenciación social a través de los objetos que se consumen y de la manera de consumirlos. Si la subjetivación se da a través del consumo, quienes no tienen la posibilidad de consumir corren el riesgo de quedar excluidos del proceso de subjetivación, de "ser" personas. Además, desde este paradigma se construye la idea de que toda angustia o sufrimiento puede ser resuelto por medio del consumo.

Hagamos un poco de historia para comprender este fenómeno propio de las sociedades capitalistas. A partir de la segunda posguerra, en la década de los 50, las exigencias del

propio desarrollo capitalista condujeron a una situación en la que la demanda del consumidor debía ser a la vez estimulada y orientada, en un mercado en constante expansión y transformación cualitativas internas, como consecuencia del cambio estructural del capitalismo de producción en lo que se conoce como capitalismo de consumo. En la sociedad postindustrial, el crecimiento económico comenzó a vincularse, sobre todo, a la necesidad de conquistar nuevos mercados. Es una sociedad que necesita más consumidores que trabajadores, de donde deriva también la ascendente importancia de las industrias del ocio, que explotan el creciente tiempo libre de las personas. Un nuevo mercado de moda y consumos culturales se fue expandiendo de la mano del crecimiento meteórico de la industria publicitaria. Todo sujeto empezó a ser visto como potencial consumidor desde la infancia. Las empresas comenzaron a incrementar año a año sus gastos publicitarios, y lo mismo hicieron (y siguen haciendo) las instituciones públicas y los partidos políticos. Es indudable que la actividad publicitaria ejerce una notable influencia sobre el entorno y sobre las personas a las que van dirigidas sus comunicaciones. Así, la imagen y el mensaje de las mercancías pasan a tener más importancia que el objeto mismo por lo que, en gran medida, se consumen signos, valores, aspiraciones, experiencias, estilos de vida, como ya señalaba Naomi Klein en su reconocida obra *No logo*.

En este escenario, uno de los objetos de consumo más deseados ha sido el cuerpo. Durante este proceso, el culto al cuerpo ha pasado a ser uno de los elementos característicos de la sociedad de consumo, a partir de la búsqueda de belleza para el cumplimiento de cánones determinados por las reglas del mercado (y, otra vez, la industria de la publicidad tiene un rol preponderante). Así, se impone la belleza como un derecho y un deber que todos debemos cumplir. Y el cuerpo ideal en la sociedad de consumo es el cuerpo joven o que manifiesta juventud. La juventud, entonces, adquiere una doble presencia como nuevo nicho de mercado y como objeto de consumo. Este es un fenómeno que nos interesa particularmente, sobre todo, por la tensión compleja que se plantea entre estos dos imaginarios y el de la juventud como sujeto de control.

El consumismo, que viene a ser la expresión más exagerada de la cultura del consumo, tiene como consecuencia una exacerbación del individualismo a partir de la necesidad de diferenciarse, a la vez que incita a la persecución de un sujeto ideal, modelado por cánones impuestos por la industria publicitaria global, que nada tiene de especial, de particular, de único. Al mismo tiempo, esto redunda en la pérdida progresiva de elementos y rasgos que nos vuelven grupo, barrio, comunidad, en el afán de destacarnos individualmente.

Los progresos de la abundancia tienen como contrapartida perjuicios cada vez más graves para nuestro planeta, los

cuales son consecuencias del desarrollo industrial y del progreso tecnológico, y de las mismas estructuras del consumo. Así aparece, tal y como señalaba Baudrillard en la década del 70, la degradación del marco colectivo por las actividades económicas: depredación de los recursos naturales, degradación del suelo, del aire y del agua, generación incontenible de basura y gases tóxicos, pérdida de las referencias identitarias históricas en manos del consumo de la novedad, aumento de la desigualdad social y económica. Una abundancia que no se traduce en satisfacción del hambre mundial, sino en derroche y aumento de la desigualdad. El consumo innecesario es, sin duda, una marca de nuestra época.

Representaciones sobre la juventud y los consumos problemáticos

No es casualidad que la juventud como sector social identificable, tal como la conocemos hoy, con ciertas características que la distinguen de la niñez y de la adultez, haya emergido en el contexto descripto más arriba. El desarrollo de la sociedad de consumo y la emergencia de este modo hegemónico de ser joven se dieron en paralelo. Es importante volver a recordar que la juventud es una construcción cultural, relativa en el tiempo y en el espacio, y no una etapa del ciclo de la vida o una cualidad propia del estado natural de las personas de determinada edad. Con esto no estamos negando los cambios biológicos que se dan

en cualquier persona, sino que debe reconocerse que esos cambios son significados y experimentados culturalmente de manera particular según el contexto y la época, y que la edad no puede tomarse como variable independiente, puesto que interactúa con otros condicionamientos sociales, como la clase, el género o la raza. Sin desconocer los rasgos de continuidad entre ciertos sectores sociales, se puede decir que hay tantas juventudes como jóvenes.

Partiendo de entender a la juventud como una categoría cultural e históricamente construida, es clave señalar su irrupción en la sociedad postindustrial como actor protagónico en la escena pública. Si bien este proceso no se dio de un día para otro, durante la década de 1960 se cristalizaron los imaginarios sobre la condición juvenil como una etapa de la vida con características propias y supuestamente universales. Una etapa de transición entre la niñez y la adultez, de inestabilidad y vulnerabilidad que conservaba lo peor de la niñez (falta de autocontrol, dependencia, ingenuidad, irresponsabilidad), pero sin autonomía y, sobre todo, sin capacidad para tomar las decisiones correctas (es decir, las decisiones que tomarían y toman los adultos). Por su significación como "edad problemática" y su fuerte vinculación con la cultura del consumo es que en este apartado nos detenemos en la juventud y no en la niñez, aunque también la relación entre niñez y consumo es sin duda relevante para el análisis.

El año 1968 es señalado como el momento bisagra entre dos fases que marcan una primera etapa de irrupción, visibilización y valorización de la juventud como actor social, y una segunda etapa de control, criminalización y, en su versión más oscura (en nuestro caso, la de las dictaduras), persecución y muerte. 1968 marcó el inicio de la fase de negativización de la juventud. Luego de una primera etapa pacífica y optimista, acompasada con los triunfos obtenidos en materia de derechos civiles, políticas públicas y medios comenzaron a estigmatizar las prácticas culturales y políticas juveniles, contestatarias del orden adultocéntrico: uso de drogas no legitimadas, sexualidades "desviadas", música electrificada y participación en organizaciones y movimientos políticos eran vistos como una amenaza al *status quo*. Sin embargo, gran parte de las expresiones culturales asociadas a la juventud —como la cultura pop— fueron rápidamente absorbidas por el mercado. Es decir, había un modo de ser joven que era permitido, que era legítimo, y otras formas de ser joven que eran juzgadas, condenadas, reprimidas.

El desarrollo del Estado de Bienestar, y de un mercado que acompañó y modeló esa construcción identitaria, coincidió con la internacionalización del paradigma prohibicionista sobre el uso de las drogas que fueron calificadas como ilegales. En el caso de América Latina, este proceso ocurrió de la mano de la Doctrina de Seguridad Nacional que consideraba necesario el control militar del Estado e hizo foco en la construcción de enemigos internos. Durante esos

años los medios de comunicación lanzaron una confusa y contradictoria campaña continental, donde fueron creando un estado de creciente temor en la opinión pública hacia los consumidores, especialmente de marihuana, y en consecuencia hacia la juventud, que era el sector percibido como amenaza, no solo por su composición demográfica (más del cincuenta por ciento en muchos países), sino por el fuerte activismo político que caracterizó a buena parte de la juventud a partir de los años 60.

El caso del consumo de drogas es muy representativo de esta situación que, particularmente en nuestra región, sirvió como ariete moral para instalar un imaginario de la juventud como sector peligroso. Si en Estados Unidos y Europa Occidental se construyeron estereotipos de adictos a las drogas desde argumentos raciales y sexistas (los mexicanos y la marihuana, los afrodescendientes y la heroína, los chinos y el opio, etc.), en la Argentina esa construcción estuvo mucho más asociada a la dimensión etaria, promovida por un equipo de nuevos expertos —médicos, psiquiatras, jueces, policías y militares— que fue generando un vínculo entre juventud, desviación y subversión.

En la Argentina, con el regreso de la democracia, se puso en tela de juicio el tipo de intervención estatal sobre el fenómeno de las drogas. Pero la ola de cambio no duraría mucho. En 1989, un año después de la Convención de las Naciones Unidas contra el Tráfico Ilícito de Estupefacientes

y Sustancias Psicotrópicas[5], se sancionó la Ley 23737, conocida como Ley de Estupefacientes, todavía vigente. Este nuevo paradigma de intervención permitió que la acción de las agencias penales se acote casi exclusivamente a la persecución de los usuarios. Desde que existe la Ley 23737, según estadísticas del Poder Judicial, del total de ingresos al sistema penal, casi 70% corresponde a tenencia y consumo personal de drogas; en general resultado de decomisos de pequeñas cantidades de sustancias ilícitas a varones jóvenes en la vía pública. Lo alarmante es que estas detenciones se realizan, en primera instancia, por *averiguación de identidad*. Es decir que los jóvenes no siempre son detenidos por portar drogas en primer lugar, sino por estar en "actitud sospechosa". Como indica la antropóloga Florencia Corbelle: "La policía no opera, no detiene, en base a las clasificaciones del derecho sino en base a estereotipos de rasgos físicos, actitudes corporales, formas de vestir y el aspecto personal" (Corbelle, 2013:115). A esto se le sumó la expulsión de los usuarios de drogas del sistema de salud. Durante la década del noventa el uso de cocaína se propagó rápidamente en sectores pobres de la ciudad de Buenos Aires y sur del Gran Buenos Aires, a medida que su nivel de pureza y su precio

5 Esta Convención profundiza los aspectos represivos de la política internacional de control de drogas ya manifestados en las dos convenciones anteriores, de 1961 y 1971, al requerir el compromiso de los países de tipificar como delito, a reserva de los principios constitucionales y el derecho interno de cada país, "la posesión, la adquisición o el cultivo... para consumo personal", avanzando en la represión de las conductas ligadas a los consumidores.

bajaban drásticamente. Con la aparición de los primeros casos de VIH-SIDA entre usuarios de drogas inyectables, sus parejas e hijos, el desencuentro entre usuarios e instituciones de salud se volvería la regla. Esta situación contribuyó a reforzar el estereotipo de los usuarios de drogas como personas autodestructivas y no preocupadas por su salud. A la etiqueta de delincuentes y autodestructivos, se le sumó la de transmisores del VIH-SIDA, reforzando los criterios de peligrosidad que les eran atribuidos. Así, a la figura del joven peligroso se superpuso la del pobre y enfermo, fortaleciendo la progresiva criminalización de la pobreza y la juventud.

Si bien en los últimos años las políticas públicas en materia de drogas han dado un giro importante, la juventud arrastra esa representación de etapa de riesgo, cuando se la define como periodo de vulnerabilidad y de pasividad: el joven es víctima de la sociedad y de su propia condición biológica, y en este sentido se vislumbra una construcción del joven como objeto. Pero el joven no solo es víctima sino que, desde estas definiciones, también es victimario, pues constituye un peligro para sí y para el resto de la sociedad.

Les proponemos el siguiente ejercicio. Imaginen a una persona que atraviesa un consumo problemático o una adicción: ¿le atribuyen alguna característica particular? El objetivo es que, sin meditarlo demasiado, puedan escribir o pensar qué características de edad, género, clase social, situación educativa imaginan de una persona que atraviesa

un consumo problemático o una adicción, qué imagen se les viene rápidamente a la cabeza.

Hemos hecho esta pregunta o algunas similares en diferentes encuentros y estudios, y es una cuestión que se viene trabajando en distintas investigaciones sociales. Antes de analizar las posibles imágenes que se hayan formado en sus cabezas, volvemos a resaltar esta cuestión: las representaciones son sociales en tanto se construyen a partir de discursos disponibles en la sociedad. Es decir, lo que pensamos sobre las cosas no son ideas totalmente nuestras, sino que se forman a partir de sentidos sociales preexistentes. Decimos esto para que quienes vayan a responder no se autocensuren.

Cuando hemos hecho esa pregunta, suelen aparecer, de manera mayoritaria, dos grandes grupos de respuestas. En el primero nos dicen: "No me imagino a nadie en particular, no tengo una idea de consumidor estereotipada, porque consumo hay en todas las edades, y también en todas las clases sociales". Eso es cierto, y es bueno que alguien lo pudiera reconocer de esta manera. También, en un sentido similar, nos han dicho: "Todos somos consumidores, y muchos de nosotros consumidores problemáticos". Por supuesto que es así. Y desde esa idea queremos trabajar.

Pero también es cierto que hay una representación muy extendida, que aparece como respuesta generalizada, en el segundo grupo, y es la idea del consumidor problemático

como alguien joven y pobre. También es posible que hayan pensado en alguien varón, o que hayan realizado la asociación entre drogas, enfermedad y delincuencia. Esto tiene que ver con que en el caso de los consumos problemáticos ha habido un discurso dominante, propio del paradigma prohibicionista-abstencionista, donde desde el derecho y desde cierta mirada médica se fueron construyendo una serie de conceptos y prácticas que hemos ido naturalizando, porque han regido las políticas públicas sobre esta temática desde hace varias décadas. Y ha habido un modo de intervención hegemónico sobre esta figura, la del joven pobre, que parecía ser la principal víctima y también el primer responsable del "problema de la droga". Por eso, ha sido el protagonista de las campañas publicitarias de los distintos gobiernos hasta hace pocos años, y de incontables noticias e informes periodísticos en los diarios y la televisión. Se hablaba de zombies, de personas sin control, sin humanidad. Y lejos de intentar incluirlas en procesos de salud basados en el cuidado, el respeto y la empatía, lo que se hacía en mayor medida era detenerlas, internarlas y a la vez excluirlas del sistema de salud, educativo y laboral. Estas son prácticas que han sido muy cuestionadas y revisadas en los últimos diez o quince años, pero que todavía existen, así como existen estas representaciones que estamos intentando desandar.

Con esto no queremos desestimar el fuerte impacto que tienen las drogas sobre las poblaciones más vulnerabilizadas,

sino solo señalar que se hace foco únicamente en una dimensión muy acotada del problema.

Este fenómeno ha estado dominado (sobre todo en términos simbólicos) por dos actores sociales claves en la generación y circulación de discursos, en la construcción de imaginarios sociales: el estado y los medios de comunicación. En el caso de los consumos problemáticos, lo que sabemos o creemos saber sobre el tema suele estar muy marcado por esos discursos. Y es muy interesante, entonces, observar el papel protagónico que cumple especialmente la industria publicitaria en la generación de representaciones, en qué cosas son socialmente aceptables y cuáles no en determinado momento histórico, para poder comprender el rol que tienen en la construcción de la cultura del consumo.

La juventud ha sido representada bajo dos miradas que se entrecruzan: la juventud como riesgo, como peligro; y la juventud como oportunidad, como potencia. En ambos casos se parte de la idea de la juventud como una condición de vulnerabilidad sobre la que es necesario intervenir. La intervención posee dos funciones. Por un lado, *normalizar* al joven a partir de un *deber ser* forjado desde un modelo idealizado de un joven de clase media: que vaya a la escuela, que constituya o forme parte de una familia funcional, que haga deportes, que trabaje (si tiene la edad para hacerlo), que no delinca, que pueda autocontrolarse. Por el otro, *empoderar* al joven en función de sus propias necesidades:

guiarlo hacia el encuentro con sus propias capacidades y habilidades, mostrarle cuáles son sus derechos —especialmente frente a situaciones de abuso—, permitirle protagonizar los procesos de los que forma parte.

Es decir que la juventud es caracterizada como una etapa de transición entre los roles totalmente dependientes de la niñez y aquellos otros supuestamente autónomos de la vida adulta. El joven no ha dejado de ser niño pero todavía no es adulto. Y la niñez es considerada *portadora de derechos* pero no *agente moral* de su aplicación. Pese a que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño postule el derecho de los niños a ser oídos y tomados en cuenta, en general no pueden decidir ni definir los sentidos que connotan tales derechos.

El modelo multidimensional para entender y abordar la cultura del consumo

Los consumos problemáticos, que hasta hace unos años eran definidos indistintamente como adicciones, han sido comprendidos y abordados de manera dominante por el llamado Modelo Médico Hegemónico. Así se denomina al conjunto de saberes y prácticas que desde fines del siglo XVIII se constituyó en la única forma legitimada, tanto por criterios científicos como por el Estado, de entender e intervenir sobre la "enfermedad" en términos generales (Menéndez, 1984), y la

"adicción a las drogas" en particular. A partir de entonces, la mayoría de los padecimientos fueron absorbidos por su jurisdicción y comenzaron a ser tratados desde una lógica que excluía o limitaba la incidencia de los factores económicos y socioculturales en la producción y solución de estos padecimientos. En el caso de la "adicción a las drogas", al obviar el papel de los condicionamientos estructurales y su incidencia en las características y trayectorias de consumo, se restringieron las posibilidades de intervención a la dimensión individual, sobre todo, a través de la terapia psicológica y/o psiquiátrica.

Desde esta perspectiva, se volcaron los esfuerzos a comprender los efectos farmacológicos de las sustancias. Si bien se ha producido mucho conocimiento válido sobre el tema, desde un punto de vista crítico es posible señalar que este modelo se focaliza en los efectos supuestamente universales de los consumos, muchas veces dejando de lado las características de la persona o de la situación de consumo particular, los condicionamientos estructurales que atraviesan a los sujetos o el modo en que el consumo de cada sustancia es significado por distintas comunidades, culturas y sociedades. Se prioriza, entonces, la constitución orgánica y psíquica de las personas, también universalizando sus características. Por supuesto que en la práctica muchas intervenciones tienen sus matices, y que existe un conjunto de actores que participan en procesos de prevención y tratamiento desde una perspectiva psicosocial (donde se

considera que la intervención de la familia es prioritaria y sociocomunitaria (incluyendo a otras instituciones y ambientes donde los sujetos desarrollan su vida). Desde la sanción en nuestro país de la Ley de Salud Mental en 2010, la internación compulsiva, que antes era un método corriente, se ha convertido en la última respuesta ante una situación de consumo problemático que no ha podido ser resuelta a través de otros procesos.

Nuestra propuesta, en consonancia con lo que se viene planteando desde la SEDRONAR y desde muchas otras organizaciones de la sociedad civil que trabajan sobre esta temática, es, primero, entender que cada persona, cada contexto y cada sustancia están conformadas y atravesadas por una multiplicidad de cuestiones y factores. No hay una sola manera para definir y comprender a todas las personas, a todas las sustancias y a todos los contextos, justamente porque las variables que las conforman son múltiples y cambiantes. Pero, además, hay que observar las particularidades de cada situación de consumo, y cómo estos tres elementos (sujeto, sustancia y contexto) interactúan en cada situación particular. No todas las personas, las sustancias y los contextos son iguales, y por lo tanto los vínculos entre estos elementos tampoco son universales. Por ejemplo, podemos decir que las sustancias generan distintos efectos según su composición química y su dosis, pero también según la edad, la experiencia, los conocimientos de cada persona, grupo o comunidad. Las sustancias están

significadas de distintas maneras en diferentes contextos; no será lo mismo consumir una droga legal que una ilegal, o una droga aceptada socialmente que una que no lo es en determinado contexto. La reacción social a ese consumo va a ser distinta, y por lo tanto la situación de consumo y del consumidor particular va a variar. No será lo mismo un adulto con consumo abusivo de alcohol desde hace treinta años que no tiene apoyo familiar, que una joven con consumo abusivo episódico de alcohol en una reunión familiar, o que una joven con consumo problemático de pantallas que sufre *bullying* en la escuela. No hay una receta universal para atender situaciones tan disímiles.

En consonancia con esta nueva mirada que ha avanzado mucho en la última década, nosotros vamos a pensar el cuidado desde esta perspectiva integral y multidimensional, también conocida como multifactorial o multicausal, que entiende que los consumos problemáticos son un asunto social complejo, que tiene que leerse en el marco de la sociedad de consumo. Por lo tanto no es posible generar intervenciones efectivas y transformadoras si no se tienen en cuenta todos los factores que atraviesan esta problemática. Por eso, saberes como la medicina y la psicología, que han aportado y aportan mucho a la comprensión y abordaje de este tema, no alcanzan para afrontar el grave impacto que los consumos problemáticos tienen en las personas, en las comunidades y en el ambiente. Es necesario no solo el trabajo interdisciplinario, con profesionales de distintos

campos, sino el transdisciplinario. Desde el paradigma de la complejidad, se pone de manifiesto que es imposible un abordaje cuidado sin la participación de toda la comunidad, de sus saberes, experiencias y modos de gestión de situaciones conflictivas. Por eso, se habla de construir conocimiento más allá del disciplinar, y aquí se vuelve sumamente necesario el conocimiento y el involucramiento de todos los actores de la comunidad.

Es allí donde la escuela tiene mucho para ofrecer. Y ya lo está haciendo.

Este tipo de abordaje, promovido por diversas organizaciones y organismos, especialmente de América Latina, como el caso de la SEDRONAR en nuestro país, está fuertemente asociado al denominado modelo ECO2 —Epistemología de la Complejidad (ECO), Ética y Comunitaria (ECO) — desarrollado para la intervención sobre un amplio espectro de fenómenos hipercomplejos denominados de sufrimiento social, que emplea las redes sociales tanto para el diagnóstico como para el diseño y desarrollo de las estrategias de intervención, con objetivos de prevención, reducción de daños y riesgos asociados, así como para el tratamiento basado en la comunidad de diferentes situaciones de sufrimiento social (consumo problemático de sustancias psicoactivas legales y/o ilegales, situación de calle, menores infractores, violencia de género, explotación sexual comercial infantil, etcétera) (Machín, 2010).

Este modelo, llevado a la escala de cada institución educativa, puede traducirse en lo que denominamos Cultura Institucional del Cuidado (CIC). La CIC es un esquema ordenador de las prácticas preventivas y de cuidado, que establece una serie de dimensiones prioritarias que cada escuela debe atender para pensar y desarrollar una propuesta preventiva integral. Por supuesto que este esquema debe ser flexible y adaptarse a las realidades situacionales de cada institución educativa, por lo que cada una priorizará el trabajo sobre algunas dimensiones antes que otras. Incluso, algunas de las dimensiones pueden ser revisadas, repensadas, renombradas, si es que así se alcanza una mejor comprensión del ámbito específico de trabajo.

4

EDUCACIÓN Y CUIDADO

Desde dónde pensamos el cuidado en el escenario escolar

La escuela es uno de los tantos espacios donde la educación y el cuidado se hacen presentes. No hay educación sin cuidado, ni cuidado sin educación. Ambas son nociones que se encuentran íntimamente relacionadas y sería muy difícil poder concebir una sin la otra. Son prácticas sociales inseparables y necesarias para el desarrollo pleno e integral de todo niño, niña y adolescente. En este sentido, toda actividad educativa implica acciones de cuidado y, a su vez, todas las acciones de cuidado poseen en sí mismas un valor educativo.

Entre tantas posibilidades que tiene la escuela, este espacio es un lugar privilegiado para generar lógicas de prevención y cuidado. La prevención en el ámbito de la escuela no está planteada aquí como un "llegar antes" sino que se trata de

poner en tensión la lógica de consumo de la que venimos hablando en capítulos anteriores, con otras posibles formas de comunicarnos y relacionarnos con uno mismo, con el otro y con el entorno.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos de derecho de la educación. Acompañarlos en sus trayectorias escolares desde un andamiaje que contemple la lógica de los cuidados, es la responsabilidad que como estado y sociedad debemos garantizar.

La institución escolar es uno de los espacios más valiosos para ofrecer y recuperar sentidos, resignificar el encuentro y la palabra, y poner en valor la afectividad y el cuidado.

La escuela, además de sus funciones educativas, asume otras de contención y asistencia social, protegiendo y afirmando los derechos de miles de niños, niñas y adolescentes. En la actual coyuntura desempeña un importante papel, donde las necesidades y desigualdades preexistentes se hicieron más evidentes y la escuela ha tenido que acercarse a ellas de las formas más variadas y creativas posibles, teniendo que reconfigurar entonces nuevas formas de enseñar, educar y cuidar, garantizando así el derecho a la educación.

En este marco, la escuela tiene un enorme desafío frente al cuidado. Se trata, entonces, de enseñar cuidando, de dar lugar a aprendizajes más globales e integrales con el objetivo de ofrecer alternativas y propuestas que, siendo valiosas, permi-

tan organizar las experiencias de vida de chicos y chicas de un modo más saludable. Se trata de la construcción y el fortalecimiento de la cultura del cuidado en la escuela, que habilitará nuevas y saludables formas de acompañar las trayectorias escolares de los y las estudiantes, una cultura respetuosa de sus necesidades, intereses, opiniones y modos de ser.

No queremos dejar de subrayar que las características y la calidad de los cuidados en esta etapa del ciclo vital son fundamentales, ya que constituyen un momento definitorio y fundante en el desarrollo y la constitución subjetiva de las personas. La escuela, este gran espacio por excelencia de las infancias y las adolescencias, ocupa un rol protagónico y trascendente.

Los cuidados en este escenario serán posibles con el sostenimiento y la presencia significativa de adultos. Esto nos lleva necesariamente a reflexionar sobre cuáles son los modos en que nos posicionamos bajo este rol. Desde este lugar surgen muchas preguntas, por ejemplo: *¿Qué lugar le damos como adultos a la construcción del vínculo con los y las estudiantes? ¿Desde dónde los miramos y nos relacionamos con cada uno de ellos? ¿Con qué gestos los recibimos? ¿Qué lugar le damos a los intereses, necesidades y opiniones de los chicos y las chicas en las propuestas escolares? ¿Sabemos qué les preocupa, qué necesitan y qué motiva a nuestros estudiantes?*

Pensamos la presencia significativa de adultos como un modo de estar en el rol que no es la currícula, o sea, como algo más que los contenidos. Porque los y las estudiantes aprenden de nuestros actos, de nuestras actitudes, de nuestros gestos, de las broncas y de las alegrías. Somos ejemplo, nos escuchan y sobre todo nos miran, nos buscan como referencia. Podemos ofrecer modos de estar cerca —por fuera de la simetría— que sean capaces de oficiar de soporte en tiempos de cambio y pasajes (SEDRONAR, 2018).

Quienes contamos con experiencia en el ámbito educativo y en el área de la prevención, la salud y los cuidados, sabemos con certeza que todos los actores de la comunidad educativa tienen algo que aportar para el fortalecimiento y el andamiaje de la cultura del cuidado en la escuela: personal docente y no docente, estudiantes, familias y la comunidad más cercana. Ellos son el centro del sistema educativo y los protagonistas de todas las acciones de cuidado que se desplieguen desde la escuela.

Las propuestas pedagógicas, las experiencias valiosas, la presencia de adultos significativos y los contextos cuidados respetuosos de las necesidades y las posibilidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, son beneficiosos para todos ellos, y más aún para aquellos a quienes sus derechos les han sido vulnerados; los más castigados, en la medida en que representan una oportunidad, única y valiosa, de aprendizaje, valoración y reconocimiento, para quienes

la escuela hace mayor diferencia. Porque una escuela que acompaña y cuida, también advierte y visibiliza cuándo y cómo la vulneración de derechos se hace presente en la vida de sus estudiantes.

Pensar la educación de las niñeces y las nuevas adolescencias y juventudes —nuevas porque son siempre el relevo de otras— implica, entonces, pensar(nos) también como nuevos adultos y adultas, y esto no nos puede hacer y ser indiferentes.

Quienes sostenemos el cuidado desde un enfoque integral apuntamos a la reconstrucción y el fortalecimiento del lazo social. Tenemos la profunda convicción de que una escuela que dé lugar y tiempo a las problemáticas, a las preguntas, a las inquietudes, intereses y necesidades de sus estudiantes, es una escuela que está generando prácticas de cuidado hacia cada uno de ellos y ellas y hacia los otros. La escuela se posiciona como lugar seguro cuando nos cuidamos en serio entre todas y todos, nos respetamos, podemos hablar y compartir aquello que sentimos y también que necesitamos. Habilitar estos espacios entre todos los actores de la comunidad escolar generará los cimientos desde donde construir y fortalecer la cultura del cuidado en la escuela.

Esta es nuestra propuesta. Sabemos que esta invitación a construir, revitalizar y fortalecer cuidados desde la escuela se presenta como una propuesta contracultural, porque todo aquello que acontezca y se proponga desde la escuela

bajo la lógica del cuidado generará tensiones. Tensiones que se presentan frente a la lógica de consumo que impera y gobierna nuestra sociedad actual, tal y como venimos mencionando en capítulos anteriores; contrarrestar estas tensiones, convivir con ellas, es lo que hacen, cada día, los y las docentes, en la escuela y dentro de las aulas.

Si las y los docentes instalan en sus prácticas cotidianas experiencias donde los chicos y las chicas puedan transitar la diversidad de las emociones y los estados de ánimo, pongan palabra y den lugar al conflicto y al malestar, estarán trabajando desde una lógica que contempla el cuidado. Desde esta lógica, en vez de acallar y evitar, habilitamos a la vez que sostenemos. En vez de promover el individualismo y la competencia, promovemos la cooperación y la promoción de valores y prácticas solidarias.

La posmodernidad y el capitalismo global —contextos condicionados por las tecnologías de la información y la comunicación— nos exigen día a día reinventar lo vincular. Se vuelve necesario entonces idear nuevos modos de acercarnos y vincularnos, promoviendo espacios que, mediados o no por el uso de la tecnología, propicien el encuentro desde lo real y lo verdadero, a partir de la presencia, la escucha y la palabra.

Desde la escuela es posible y real llevar adelante estrategias para abordar la educación en su aspecto emocional. Este aspecto, que un tiempo atrás era impensado de abordar

desde el sistema educativo formal y más tradicional, hoy está encontrando paso a paso su camino, para poder entrelazarse desde un abordaje pedagógico y de manera transversal con los contenidos escolares propios de cada nivel.

En palabras de Rafael Bisquerra (2000), la educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Si bien tradicionalmente los diseños curriculares han estado centrados en el conocimiento, el saber científico y técnico, es necesario poco a poco ir introduciendo competencias de índole emocional, con desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en la formación docente como en la enseñanza de la educación más formal.

Los y las docentes, claro está, juegan un rol importantísimo en la evolución de lo académico y las habilidades cognitivas. Desde nuestra experiencia proponemos que también lo hagan en el desarrollo emocional de sus estudiantes. Abordar esta perspectiva desde el ámbito escolar contribuirá a desplegar diversas prácticas de cuidado hacia cada uno de los y las estudiantes y hacia los otros. Porque enseñarles a habitar el mapa de las emociones es habitar el bienestar, las alegrías, pero también el dolor, los miedos, las frustraciones, las angustias. Y este es un camino para habitarse y habitarnos de

una manera más humana, saludable y consciente. Si los y las estudiantes van a poner en juego algo de lo más importante que tienen en su interior, será fundamental que se garantice un espacio, un lugar y una escucha que esté a la altura de la circunstancia para recibir y albergar semejante regalo.

Los lineamientos y la propuesta de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) tiene mucho que aportar para que en el ámbito de las instituciones educativas, y desde todos sus niveles y modalidades, docentes y directivos puedan acompañar a sus estudiantes en el ejercicio de cuidarse y cuidar al otro. Para todo aquel educador o educadora la ESI —una propuesta superadora a nivel nacional— se presenta como una verdadera oportunidad desde donde enseñar los cuidados en la escuela.

Sabemos y somos testigos del magnífico trabajo que en su conjunto llevan adelante los actores de la comunidad educativa, una labor tejida de presencias, de atención, de palabras, de escucha y de un sin fin de gestos y experiencias que desde una intencionalidad pedagógica resignifica y pone en valor la lógica de los cuidados dentro del escenario escolar.

Queremos proponer que la escuela sea un espacio contracultural, donde lo que acontezca allí para los chicos y las chicas sea algo distinto, diferente de aquello que nos y les propone la cultura dominante. Una escuela con sentido y sentidos para todas y todos, también para los y las docentes. La escuela deber ser un lugar que, por el solo hecho de

frecuentarla y desde el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, permita y habilite entrar en sintonía con otros mundos, una escuela rica en estímulos, rica en miradas, rica en escucha —atenta, desprejuiciada y consciente—, rica en preguntas, rica en tiempos y pausas.

El trabajo docente requiere no uno, sino varios capítulos aparte. Partimos de la base de reconocer y valorar el trabajo del personal docente y no docente, pues son en su conjunto quienes ponen el cuerpo y lideran estrategias que desde un marco pedagógico incluyen y protegen los derechos de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El cuidado en la escuela y su puesta en práctica

Cuando pensamos en las prácticas de cuidado que se llevan adelante desde las escuelas, la experiencia nos indica que no hay una receta para hacerlo, porque cada institución, con su cultura, se vuelve única e irrepetible, y entonces las buenas prácticas de cuidado están hechas a su medida.

A modo de ejemplo y de relato de experiencia, una escuela secundaria del conurbano norte de la Provincia de Buenos Aires[6] les propuso a sus estudiantes la creación de un mural

---

6 Las experiencias provistas surgen de escuelas que han implementado Proyectos Integrales Preventivos y Buenas Prácticas Participativas con eje en la prevención de los consumos problemáticos y adicciones.

participativo donde pudiesen sentirse verdaderamente parte de un proyecto colectivo que los y las incluya, y valorice como sujetos de acción y creadores de un proceso artístico y social, y que siendo protagonistas de sus vidas cuiden de sí mismos, de los otros y de su ambiente.

Esta y otras propuestas que pudimos conocer de la escuela escondían una misma raíz: el cuidado, la expresión y la generación de espacios de inclusión verdaderos. Les permitió que una gran cantidad de estudiantes estén presentes y más tiempo en la escuela: para crear, sentirse escuchados, aprender y generar estrategias que a futuro podrán implementar a lo largo de sus vidas.

En la creación del mural, los y las docentes a cargo fueron guías durante el proceso, convencidos de que las buenas prácticas de cuidado y de enseñanza-aprendizaje requerían de una participación horizontal. Así todos los involucrados en el proyecto aportaron su saber y construyeron conocimiento desde esta base.

El resultado fue un mural colectivo y la pregunta que guió el diseño fue: ¿Y vos qué querés gritar? Esta pregunta abrió puertas, descubrió dones y dio lugar a las voces de los chicos y las chicas de la escuela y en la escuela, así pudieron expresar sus sentires, necesidades y deseos más profundos. Lejos de representar y mirar a los y las jóvenes como riesgo y como peligro, fueron posicionados por sus docentes como sujetos de derechos, con capacidad plena para ejercer su

voz, su participación y protagonismo. Lo que se vivió en esa escuela fue un proceso creativo y la creatividad es lo que da sentido a la escuela.

Notamos la real importancia que poseen muchas veces las propuestas no tradicionales de aprendizaje. Algunas escuelas son capaces de promover y poner en el centro de la enseñanza y el aprendizaje verdaderos entornos creativos de prevención y cuidados como espacios de huerta, yoga, teatro, creación de murales, espacios de educación emocional, espacios literarios y de juego, talleres de "cuidar a los que cuidan", entre otras tantas propuestas que se desvían y cuestionan las prácticas docentes tradicionales. Pero que no dejan de ser propuestas en clave pedagógica y que invitan a los y las estudiantes y educadores a habitar la escuela de un modo diferente.

Estos escenarios generan alternativas frente a los que nos propone la sociedad de consumo, ya que promueven el fortalecimiento del lazo social, la expresión de las emociones, la circulación de la palabra, el movimiento del cuerpo, la conexión con uno mismo y con los otros.

Queremos resaltar y dejar en claro que no se trata de sumar tareas extras o un plus de actividades que la escuela debe cargar, sino, más bien, de la oportunidad de hacer algo diferente y de dotar de nuevos sentidos lo que ya hay, lo que ya acontece en cada una de las escuelas.

Desde nuestro trabajo y experiencia en el abordaje integral en prevención de consumos problemáticos y adicciones en ámbitos educativos, los conceptos de cuidado, y luego de Cultura Institucional del Cuidado nos han servido de andamiaje en nuestras intervenciones.

Desde este lugar, queremos recomendar a los y las educadoras una serie de preguntas como posibles caminos para pensar y repensar la cultura del cuidado en el ámbito de las escuelas.

¿Qué palabras, acciones, emociones y gestos asociamos a la palabra cuidado? ¿Qué prácticas de cuidado conocen que existen hoy en la escuela? ¿Nos damos el lugar como educadores para repensar colectivamente prácticas de cuidado al interior de la escuela? ¿Y hacia afuera de la escuela? ¿Con qué aliados contamos para promover y ejercer prácticas de cuidados en la escuela?

Es necesario reafirmar que la escuela frente al cuidado no puede y no debe estar en soledad. La educación y el cuidado son responsabilidades sociales, compartidas y colectivas, porque el cuidado no solo es asunto de las familias, de la escuela, sino una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. La noción de cuidado reclama que se adopte un abordaje integral, multidisciplinario e intersectorial.

Se requiere entonces de un trabajo combinado y articulado entre diversos sectores, educación, salud-nutrición,

protección social, y de todas y cada una de aquellas áreas que tengan que ver con las condiciones de bienestar, calidad y circunstancias de vida de las personas. También del trabajo desde los distintos organismos, nacionales, provinciales y municipales, que incluya diversidad de actores: comunitarios, públicos y privados.

Participación y protagonismo como ejes del cuidado

El cuidado nunca puede ser entendido como un elemento que anule y limite la autonomía de las personas, sino que, por el contrario, es sobre las diversas prácticas de cuidado que esa autonomía se debe construir. Cuidados que, mediados por la ternura, posibiliten el despliegue y el desarrollo de la autonomía, la participación, el protagonismo y la expresión plena de todas las voces. Cuidados que posibiliten la libertad, cuidados que los/as (y nos) hagan libres.

En el marco de la escuela, promover la participación activa, el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones de los y las estudiantes será una de las dimensiones esenciales para transformar la cultura institucional de la escuela en una Cultura Institucional del Cuidado.

Que los y las estudiantes se apropien de las propuestas y proyectos escolares es algo que necesitamos y deseamos

que surja al interior de las escuelas. Apropiarse significa que nos sentimos parte de algo y que somos protagonistas de ese mundo. Brinda y da sentido a aquellos que son parte. Sentirse incluidos y reconocidos dentro y desde de un proyecto que los convoque es base y cimiento para el fortalecimiento de la cultura del cuidado que proponemos se habite y se sienta en el ámbito de cada escuela.

En el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, numerosas escuelas y equipos docentes, a quienes tuvimos el orgullo de acompañar desde cada una de nuestras profesiones y especialidades, han puesto en práctica y en ejercicio buenas acciones de prevención y cuidado que, con un eje fuerte en la participación y el protagonismo de sus estudiantes, tendieron a fortalecer la cultura del cuidado en las escuelas.

Entre tantas acciones y proyectos que dejaron huellas, podemos mencionar aquel que implementó una escuela primaria de la zona norte de la Provincia de Buenos Aires que, por medio y a través de un trabajo en red al interior de la escuela y motorizado por un conjunto de profesionales docentes y no docentes, llevó adelante diversos desafíos lúdicos que sirvieron como verdaderos puentes que permitieron la cercanía entre toda la comunidad educativa en este contexto de distanciamiento físico.

Este proyecto, titulado "Recreos en Familia", permitió poner en valor y en ejercicio el derecho a jugar de la niñez;

y una escuela que ha dedicado energías y tiempo a salvar el recreo en tiempos de aislamiento es una escuela valiente, profunda y con sentido. Para el equipo docente de esta escuela, fue necesario poder descomprimir la exigencia curricular y promover la cultura del cuidado a través de un encuentro mediado por lo lúdico entre maestras, maestros, niños, niñas y familias.

Dentro de las propuestas presentadas por la escuela durante este período, "Recreos en familia" ocupó un lugar sostenido en el tiempo, adaptando paso a paso sus estrategias al nuevo escenario, fundamentando la importancia del juego en la infancia como aquel que permite expresar, a través de él, sentimientos y vivencias a fin de que sean canalizados, trabajados, contenidos y reelaborados en este contexto de excepcionalidad.

En todas las instancias de participación inherentes al proyecto, los chicos y las chicas de la escuela fueron ganando cada vez mayor confianza y protagonismo: jugaron, crearon, desafiaron y convocaron con sus propuestas a la distancia y a través de los medios virtuales disponibles en cada familia. Expresaron sus emociones y participaron con libertad, siendo en muchas ocasiones quienes incentivaron la participación de los más grandes.

El juego en su esencia es un consumo saludable, pero además se constituyó en un modelo de trabajo pedagógico que favoreció el encuentro con otros y motivó el deseo de

participación. El protagonismo de los chicos y de las chicas requirió que los adultos confiaran en sus posibilidades y sus potencialidades. Fue necesario que los y las docentes de la escuela estuvieran disponibles y sean capaces de entender sus necesidades. Los adultos –significativos– de la escuela estuvieron abiertos a la escucha activa y atenta, sabiendo que los niños y las niñas tenían cosas importantes para y por expresar; y el juego se ofreció como un verdadero vehículo desde donde poder partir.

Experiencias como las descriptas –con eje en el juego, la participación y el protagonismo–, que promueven condiciones de cuidado y que afectan significativamente desde edades muy tempranas el desarrollo de niños y niñas, forman parte de la prevención, el bienestar y la promoción de la salud, que en el ámbito de lo escolar se pueden llevar adelante. "No hay cuidado sin juego. Porque los cuidados se dan y se aprenden a través del juego, y el juego es una de las actividades en que los adultos habilitamos experiencias donde se puedan ir forjando los vínculos con los demás, donde puedan circular los afectos, la palabra y la imaginación, y donde se puedan ir construyendo –con y a partir de otros–el cuerpo y la subjetividad" (Cuidados en juego, nivel inicial, 2017).

Si hay algo que caracteriza a las niñeces y a las adolescencias es la necesidad de la existencia de otros y otras que asistan, acompañen, protejan, alojen, confronten y eduquen.

Cuidar implica todas aquellas decisiones que toman los adultos y adultas destinadas a proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes para que puedan gozar de su vida plena y desarrollar al máximo sus capacidades, reconociéndolos como sujetos plenos de derecho. Tal como señala Kantor (2018) es tarea adulta, entonces, guiar, ofrecer sentidos, sostener propuestas y disponerse como punto de confrontación para así promover el protagonismo, la responsabilidad y la autonomía en un proceso formativo de contenidos valiosos.

La escuela que piensa y mira a sus estudiantes como potenciales protagonistas en las prácticas de cuidado es un espacio que trabaja en clave preventiva. Se trata, entonces, de pensar con y para los y las estudiantes espacios de participación y protagonismo. Participar es un proceso de aprendizaje tanto para los niños, niñas y adolescentes como para los adultos. A participar se aprende, conlleva tiempos, espacios, procesos, transiciones y afianzamientos graduales, es por ello que el rol de los adultos es clave a la hora de pensar en impulsar un proceso de participación en la escuela.

Es importante tener en cuenta que esta participación no puede concebirse sin los adultos y el vínculo que existe entre los niños, niñas y adolescentes con ellos. En tanto adultos referentes, es necesario que cuestionemos la idea de que tanto niños, niñas como adolescentes no tienen recursos suficientes para participar u opinar sobre aquellas cuestiones

que les conciernen, como lo es todo lo que acontece en torno a su educación.

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño en su primer párrafo exige que se garantice a todo niño, niña y adolescente, que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo/a afecten, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y su madurez. El derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a ser escuchados y ser tomados en cuenta como "sujetos de derecho" constituye uno de los valores fundamentales de la Convención, y esto implica y requiere redefinir las relaciones que como adultos establecemos con la niñez y la juventud.

Las condiciones de edad y madurez pueden evaluarse cuando se escuche a un niño o a una niña individualmente, pero también cuando un grupo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes decidan expresar sus opiniones. Las instituciones deben considerarlos y considerarlas como personas y como ciudadanos, como grupos que deben y merecen ser escuchados.

Las escuelas –y todos aquellos ámbitos que reciban y contengan a las niñeces y a las adolescencias– deberán alentar espacios que, siendo pedagógicos, incluyan prácticas y experiencias donde cada uno de ellos y ellas puedan formar opiniones libres y ofrecer en este sentido un entorno que

permita ejercer el (su) derecho a ser escuchados y que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

El cuidado supone alentar que se sea escuchado, informado, incluido, propiciando espacios de participación e intercambio, a través de experiencias significativas de comunicación. El cuidado, también, reclama espacios afectivos, creativos y lúdicos.

Estrategias como el aprendizaje entre pares, las dinámicas lúdico-creativas, la discusión de ideas y propuestas que estimulen el trabajo colaborativo, contribuyen a que los y las estudiantes puedan establecer una conexión personal y disfruten del deseo de conocer y aprender, porque el conocimiento-aprendizaje es algo que se construye. Y se construye con y desde los otros.

Si proponemos a nuestros estudiantes el aprendizaje desde lo colaborativo, también como profesionales docentes debemos ser capaces de poder instalar y fortalecer en nuestras prácticas la cultura de la colaboración, que es aquella en la que se desarrollan relaciones e interacciones con fuerte presencia del diálogo, el apoyo entre colegas y la confianza. Ello contribuye a enriquecer las propuestas y estrategias a través del intercambio y la acción conjunta, favoreciendo mejores aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional.

En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional (Terigi, 2012).

Dussel, con respecto a la escuela en pandemia, menciona que lo que se evidenció es que la clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que implicó abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y a su modo. La clase es un conjunto de interacciones en el que se conversa, se dialoga, se va y se viene por distintos caminos que, al final, tienen que encontrar algún cauce común.

La participación y el protagonismo de los y las estudiantes son indispensables para que se cree entonces una dinámica y un clima social en las aulas que estimule el trabajo colaborativo, la cooperación y el apoyo mutuo.

Estos procesos se denominan habitualmente *participación*. El ejercicio y la puesta en práctica y en valor del derecho a la niñez y a la adolescencia a ser escuchados y escuchadas es un elemento fundamental de esos procesos. Para que la participación sea efectiva y genuina será necesario que se la entienda como un proceso de aprendizaje donde poner en práctica este derecho y no como un acontecimiento

único, aislado, exclusivo. Sino por el contrario, considerarlo como el punto de partida para un intenso, rico y esencial intercambio entre niños, niñas, jóvenes y adultos.

La escuela y los cuidados en tiempos de pandemia

La actual situación por la que estamos atravesando globalmente evidenció que no somos seres aislados, sino sujetos sociales entramados en procesos complejos donde la necesidad de cuidado, independencia y autonomía se yuxtaponen en la cotidianeidad.

La sociedad en su conjunto se encuentra atravesando un escenario verdaderamente complejo, donde la contención emocional y el afecto se volvieron prioritarios para poder transitar de la mejor manera posible todas las medidas preventivas y de cuidados tomadas frente a la emergencia sanitaria que nos impuso la pandemia. Desde el inicio de la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio, como política de cuidado, se han ido instalando desde todos los sectores buenas prácticas de prevención que están ayudando a cambiar y transformar conductas. Creemos que la importancia radica ahora en que estos acuerdos permanezcan en el tiempo y se consoliden para fortalecer la cultura del cuidado de la humanidad.

Es interesante cómo a partir de esta experiencia de excepcionalidad, las prácticas pedagógicas y de gestión institucional se han transformado al interior de las escuelas. Si bien la situación de pandemia potenció desarrollos que ya se venían gestando, cuestionando y pensando desde diferentes ámbitos académicos y de la política pública, fundamentalmente en torno al uso de las tecnologías digitales y la transformación del formato escolar, también este escenario dejó al descubierto la brecha digital existente y la necesidad imperiosa de generar real y concretamente políticas públicas de acceso a la conectividad y a dispositivos tecnológicos.

Este contexto puso en tensión y desafío el dispositivo escolar tradicional que implicó una reorganización del trabajo del rol docente: pasar de la modalidad presencial a la modalidad virtual, sostener la continuidad pedagógica a través del uso y recursos tecnológicos variados, y también asumir y continuar con tareas sociocomunitarias generando vínculos más estrechos y de re-alianza con las familias.

Bajo este escenario, maestros, maestras y profesores han tenido un arduo trabajo de recontextualización[7], debiendo

---

7 El concepto de recontextualización emerge del trabajo de Basil Bernstein (1996, 2000) sobre el discurso pedagógico y ha sido aplicado a otros contextos en análisis del discurso para explicar el proceso mediante el cual un discurso producido en un contexto particular de tiempo y espacio es utilizado en otro contexto. Este proceso de decolocación y recolocación produce ciertas formas de reconocimiento que lo unen al contexto de producción pero al mismo tiempo transformándolo para adaptarse al nuevo contexto.

pensar contenidos y propuestas pedagógicas ajustadas y diseñadas a cada situación de sus estudiantes. Esto se evidenció fuertemente en aquellos contextos injustamente desiguales, situación que recibe la escuela de gestión estatal en nuestro país.

La tarea y el rol docente en torno a la enseñanza históricamente se ha construido y desarrollado en función de la presencia y la interacción situada. Este contexto hizo tambalear y poner en tensión por primera vez los determinantes más duros, rígidos e históricos del dispositivo escolar. Tal como los denomina Ricardo Baquero algunos de estos determinantes son: la generación de un método único de enseñanza, la presencia de un régimen de trabajo, la regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos, con una particular organización espacio-temporal. Estos, que entre otros, generan un tipo particular de aprendizaje, de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996).

Todo intento que implique modificar las estrategias de enseñanza y las posiciones asignadas de los y las alumnas llevará a poner en cuestión la naturaleza misma del dispositivo escolar y con ello la posibilidad de transformación y de pensar alternativas con sentido, adecuadas al contexto actual.

Indefectiblemente estamos frente a procesos de cambios y transiciones en el sistema educativo. Para quienes nos

desempeñamos en este ámbito, este tiempo se presenta como una verdadera oportunidad desde donde repensar, resignificar sus lógicas y sus contrasentidos, dándole un nuevo orden y un posible renacer en este presente.

Hay plena consciencia de la complejidad, las dificultades y el desafío que implicó para todas las instituciones educativas llevar adelante la enseñanza en este contexto, pero creemos que esta suspensión de la presencialidad en las escuelas permitirá abrir y desplegar nuevas puertas, nuevos aprendizajes y nuevos interrogantes que darán la posibilidad de repensar las prácticas educativas.

Este escenario puso en valor la figura irremplazable de la presencia y el espacio escolar, recordó el valor a la escuela y al rol docente.

La escuela ya no volverá a ser, al menos por un tiempo, del modo en la cual la habitábamos, será necesario pensar nuevamente su espacio, como un lugar seguro, abordando el cuidado no solo teniendo en cuenta las medidas sanitarias y de higiene, sino también desde su dimensión emocional y social. Recuperar el espacio de la escuela como lugar seguro y de cuidado –cuando las condiciones epidemiológicas lo permitan– implicará elaborar entre todos los actores de la comunidad educativa –equipos directivos, personal docente y no docente, estudiantes y familias– los sentimientos y emociones vividas en este tiempo, recuperar la presencia y la cultura del encuentro, desde un lugar que incorpore y tenga

presente los aprendizajes y las enseñanzas del autocuidado y el cuidado de las y los demás.

El retorno gradual de la presencialidad a las aulas hará visible que muchos chicos y chicas en este tiempo se alejaron y perdieron el vínculo con su escuela, con sus compañeros y con sus docentes. Ni más ni menos, perdieron su lugar y la posibilidad de ejercer sus derechos. Sea cual sea la situación de la escuela, lo importante es la dimensión humana, darle lugar a los afectos para estar cerca del otro.

Desde el espacio de gestión de las escuelas, el contacto humano implica ejercer la función de cartógrafos. Es importante ubicar a cada alumno, saber si tiene qué comer, dónde vive la pandemia, si tiene conexión a internet, si tiene computadora, si puede seguir con las actividades. Es un tiempo donde se vuelve inevitable reconstruir la escuela en la virtualidad: un espacio separado de cuerpos pero unificado en la pertenencia institucional, en la preocupación humana y pedagógica por la situación de cada alumno (Rivas, 2020).

También será necesario reflexionar como educadores sobre la importancia de dejarnos cuidar para poder cuidar de otros. En palabras del psicoanalista Erich Fromm "ser capaz de prestarse atención a uno mismo es requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarnos con otros".

En este sentido, también será necesario promover prácticas de cuidado al interior de las instituciones escolares que impliquen "cuidar a los que cuidan". Fortalecer y construir una Cultura Institucional del Cuidado que abrace, sostenga y abrigue a todos quienes formen parte.

La incertidumbre en lo escolar nos seguirá acompañando durante este año, pero si de algo estamos seguros es que toda la comunidad educativa recibirá este ciclo lectivo mejor preparada y consciente de que el cuidado será el ordenador que guiará nuestras relaciones y nuestros vínculos, con uno mismo, con el otro y con el entorno.

Como educadores y estudiantes podremos mirar el calendario escolar y planificar a partir de lo aprendido. Lo mismo seguramente ocurrirá también en las familias que han sido aliadas indiscutidas en la enseñanza de los chicos y de las chicas en este contexto tan complejo.

Será un tiempo donde resignificar y profundizar el trabajo escolar producido durante el año 2020, reforzando aquellos aprendizajes y prácticas que como docentes funcionaron, y reescribir aquellos que no funcionaron del todo.

5

COMPETENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL DEL CUIDADO

La cultura del cuidado. De la escuela a otras instituciones

Como ya hemos mencionado, un concepto fundamental que orientó nuestro trabajo en las escuelas es el de Cultura Institucional del Cuidado. A lo largo de los años, hemos reflexionado sobre este, y en el trabajo con distintas instituciones educativas que tuvimos el privilegio de acompañar nos lo fuimos apropiando de manera tal que, al día de hoy, lo vemos plasmado en todas las propuestas que llevamos adelante en conjunto.

Nuestro primer acercamiento a este fue a través de la SEDRONAR y tomamos como definición inicial la que proponen en sus materiales diseñados específicamente para

comunidades educativas: "Una cultura institucional del cuidado implica que una escuela es preventora cuando, desde lo específico de su tarea (el proceso de enseñanza-aprendizaje), es capaz de generar vínculos basados en la amabilidad, el afecto y la confianza, donde se viva un ambiente de familiaridad, contención y acompañamiento de los procesos de construcción de proyectos de vida saludables, y de compromiso con los demás. Partiendo de reconocer a los alumnos y alumnas como sujetos de derechos, y al ámbito educativo como lugar privilegiado para la prevención, se anima al involucramiento sin miedos ni prejuicios en la problemática del consumo, promoviendo condiciones institucionales educativas que fortalezcan las potencialidades de cada comunidad educativa para encontrar respuestas colectivas a los problemas de cada contexto educativo".

Si bien esta definición funciona para nosotros como andamiaje para la prevención de los consumos problemáticos en el ámbito de las escuelas, sostenemos que puede ser también de utilidad para volver a mirar y pensar líneas de acción en cualquier institución que reciba niños, niñas y adolescentes (deportivas, artísticas, ONGs, centros culturales, etc.) para la prevención de diversas problemáticas sociales infanto-juveniles.

De la misma manera, se puede trabajar la Cultura Institucional del Cuidado en otros ámbitos como el laboral-

empresarial, el hospitalario, adaptando sus dimensiones a cada contexto. En este sentido, observamos muchísima coherencia entre los materiales que pone a disposición la SEDRONAR para espacios deportivos y artísticos así como también para espacios laborales, donde el cuidado tiene un rol central. En estos últimos, proponen "prácticas de cuidado en el ambiente laboral" que "son las acciones de cuidado que se construyen en los vínculos y se orientan al desarrollo de un bienestar general (...) incluyen todo aquello que favorece el desarrollo de la identidad y la expresión de la singularidad de cada uno, respetando sus formas de pensar, sus saberes, sus deseos, sus necesidades, su creatividad y promoviendo el respeto al otro".

Al igual que sucede con la Cultura Institucional del Cuidado, muchos de los conceptos y autores que retomaremos en este apartado surgen de la escuela, institución cuya misión está profundamente ligada al cuidado, ya que, como hemos dicho anteriormente: no es posible educar sin cuidar ni cuidar sin educar. De todos modos, todo lo que desarrollaremos en este capítulo puede aplicarse y replicarse en distintos espacios: comunitarios, artísticos, deportivos, laborales, hospitalarios y familiares. Hacerlo en cualquiera de ellos puede aportar a la mejora de la calidad de vida de cada ámbito en particular pero también de la sociedad en general.

Trabajar en el fortalecimiento de la cultura del cuidado (ya sea para problemáticas sociales complejas en general o

consumos problemáticos en particular) en las instituciones que nos toca habitar es un proceso complejo. Hemos visto en capítulos anteriores la necesidad de una perspectiva integral y multidimensional para diseñar intervenciones efectivas y transformadoras.

La necesidad de un abordaje de este tipo nos puede llevar a suponer que es poco o nada lo que podemos aportar desde el lugar que ocupamos en la escuela, nuestra familia, nuestro trabajo, organizaciones comunitarias de las que formemos parte, instituciones artísticas y deportivas que frecuentamos, etc. Todo lo contrario. Coincidimos con los autores que reconocen como derecho el cuidar, ser cuidado y cuidarse a uno mismo. Tenemos la certeza de que todos y todas cuidamos a otros, nos cuidamos y somos cuidados.

Quién y cuándo. Todos, ahora

Todos y todas podemos participar en la construcción y consolidación de la cultura del cuidado. No es únicamente una tarea que corresponde a especialistas y profesionales porque, si bien el saber de los expertos es valioso para diseñar acciones y estrategias que nos permitan moldear la cultura de las instituciones de las que somos parte, no alcanza solo con eso.

Especialistas en la temática no necesariamente conocen en profundidad la comunidad que compone la institución, su

contexto y su historia de la forma en que lo hacen quienes son parte de ella. Y este es un punto central. Las acciones y estrategias desplegadas serán diferentes de acuerdo a la configuración específica de cada una de las instituciones. Por este motivo, tal como propone desde sus modelos de abordaje la SEDRONAR, es fundamental reconocer los saberes previos de los sujetos y su comunidad, y reconocer que son ellos mismos quienes podrán resignificar las dimensiones de la cultura del cuidado en el contexto específico en el que se desenvuelven. Podrán identificar cuáles se encuentran en clave preventiva y cuáles necesitan ser fortalecidas, y así definir las acciones y estrategias que consideren más adecuadas.

Nos parece importante volver a aclarar que cuando nos referimos a "todos y todas" o a los "miembros de la comunidad" no incluimos únicamente a los adultos como agentes de cuidado sino también a los niños, niñas y adolescentes protagonistas de acciones de cuidado. Ellos pueden posicionarse como sujetos que cuidan y es nuestra responsabilidad como adultos referentes brindarles los espacios de participación donde se les dé el protagonismo que les corresponde para que desarrollen estrategias de cuidado para consigo mismo, para con los otros y para con su entorno.[8]

---

8 En el capítulo anterior, se encuentra un apartado específico ("Participación y protagonismo como ejes del cuidado") donde se aborda en mayor profundidad esta cuestión.

Estamos convencidos de que es casi imposible llevar adelante esta tarea en solitario. El trabajo para fortalecer la Cultura Institucional del Cuidado la llevamos a cabo con otros porque es una responsabilidad común y compartida por todos los miembros de una comunidad. Resulta fundamental, entonces, conformar un equipo. Para hacerlo, hay algunas cuestiones que deberíamos tener en cuenta.

Tanto en el ámbito educativo, deportivo y artístico como en el laboral sabemos el gran potencial que tiene conformar equipos que cuenten con representantes de varias áreas de la institución para trabajar en estas cuestiones, incorporando agentes que cumplan roles distintos dentro de la organización. Esto va a devenir en el diseño de estrategias y propuestas que se ajusten a las representaciones de una mayor cantidad de miembros de la institución, a las situaciones particulares que viven de acuerdo a la tarea que les corresponde, a sus percepciones, a sus necesidades.

Además, contar con miembros de la dirección y otros cargos jerárquicos es de gran valor a la hora de traccionar propuestas a nivel institucional, pero son igual de importantes en el equipo aquellos miembros de la institución que, en el día a día, acompañan de forma cercana a sus pares. Trabajar todos de forma articulada resulta lo más conveniente para llevar adelante acciones de cuidado y lograr intervenciones más eficaces.

Sumado a esto, las múltiples aristas y escenarios que hay que tener en cuenta para consolidar la cultura del cuidado torna fundamental tejer redes por dentro pero también por fuera de la institución. Buscar aliados reconocidos por la comunidad que aporten sus conocimientos, sus puntos de vista y su experiencia. Conformar con ellos una red de trabajo corresponsable, brindarnos apoyo y acompañamiento.

La invitación es entonces a convocar distintas voces, otras miradas, otras perspectivas. Si bien no hay un único camino, apostar a la construcción colectiva es el mejor punto de partida que podemos imaginar hasta el momento.

Otro aspecto que se hace necesario definir es **cuándo** conviene dar inicio a este camino. Podemos argumentar que es preciso tener algunos conocimientos básicos o vínculos profundos con quienes serán nuestros compañeros en la tarea preventiva. Si bien esto es algo deseable, no podemos posponer la tarea hasta contar con las condiciones "ideales". La invitación es a comenzar con el contexto, los recursos y los aliados que contamos en este momento exacto. Como escuchamos decir muchas veces a Juan Pablo Berra "con lo que hay y como está".

Cómo. Las competencias como articuladoras del trabajo artesanal que es cuidar

Por último, vamos a detenernos en el **cómo.** Ya hemos mencionado que para el fortalecimiento de la cultura del cuidado en las instituciones no alcanza únicamente con incorporar conocimientos teóricos, sino que es fundamental enlazarlos con los saberes de cada comunidad y que de este diálogo surjan reflexiones y acciones donde cada sujeto y cada institución lleve adelante la función que le compete dentro del entramado social en el que se encuentra.

Se hace evidente que afianzar la cultura del cuidado es más bien, poniéndolo en palabras de Sennet (2009), un trabajo artesanal donde no hay una confrontación entre saber y saber hacer, la teoría y la práctica no están separadas porque "todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento".

Lo artesanal también es esencial en este modo de abordaje porque en este tipo de trabajo "los saberes prácticos copertenecen a la situación y cualquier abordaje que intente capturarlos por fuera de ella tiene pocas posibilidades de prosperar" (Guevara, 2017). Las ideas y experiencias que vamos describiendo en este texto, así como otras propuestas "exitosas" con las que puedan estar en contacto, no funcionan como una receta o una serie de pasos a seguir, sino como disparadores para generar en distintas instituciones un

espacio de reflexión colectiva que permita seguir afianzando en ellas la cultura del cuidado.

Al entender estas particularidades del trabajo en la construcción de la Cultura Institucional del Cuidado, adquiere sentido y relevancia pensar en el **desarrollo de competencias** como estrategia que permita a los actores de las instituciones llevar adelante acciones que impacten o busquen impactar en las dimensiones de determinada cultura institucional hacia su transformación o fortalecimiento en una cultura del cuidado.

Existe una amplia bibliografía sobre el concepto de competencias, así como distintos enfoques según los campos disciplinarios desde los que se aborda. La definición que ha orientado nuestro trabajo a lo largo de los años y que creemos que puede ajustarse al trabajo en distintas instituciones es entenderlas como: "Las capacidades reales y demostradas de las personas para actuar resolviendo los desafíos ligados a las demandas profesionales. Cada persona combina, dosifica y moviliza –de una manera que le es propia–, un conjunto de recursos (saberes, habilidades y actitudes) que le permiten interpretar la situación, regular su acción y adecuarla en función de las características y especificidades de la situación y el contexto (Gómez Caride, 2017).

Hoy en día, y con más camino recorrido, podríamos volver a mirar esta definición desde la lupa de los *Derechos de Aprendizaje del Siglo XXI* (Rivas, 2017) y agregar que: "No

se trata de simples competencias laborales para adaptarse a los mercados, sino de crear fortalezas en los sujetos, de abrirles caminos para transformar sus vidas y de construir una conciencia social que potencie la justicia y la integración en un mundo cambiante y multicultural" (p.35).

En su tesis de maestría, Hugo Ortiz hace un profundo y extenso análisis del proceso mediante el cual en la Universidad de San Isidro se establecieron tres competencias a desarrollar por quienes se desempeñan en el ámbito escolar y desean trabajar en la prevención de consumos problemáticos, y lo enmarca dentro de la teoría al respecto que se ha desarrollado a nivel global.

Tomamos su trabajo como referencia porque estas competencias han orientado nuestra tarea fuertemente y, a partir de la práctica, se fueron entrelazando de forma orgánica con las dimensiones de la Cultura Institucional del Cuidado en los abordajes propuestos por las escuelas a las que tuvimos la maravillosa experiencia de acompañar.

Si bien no explicaremos en detalle cada una de las competencias estudiadas por Ortiz, nos interesa para este apartado los tres niveles en los que estas se despliegan. Cabe aclarar que, desde nuestra óptica, los niveles no son etapas sucesivas dentro de un proceso lineal. Con cada paso que damos en la construcción de la cultura del cuidado podemos poner en acción más de una competencia a la vez y en la medida en la que trabajamos en cada nivel hay una

repercusión en los demás. Lo ideal sería lograr una especie de círculo virtuoso donde el trabajo en un nivel, nos lleva a volver a otro/s, como un espiral que vamos transitando y, mientras esto sucede, se va ampliando y profundizando constantemente.

Para cada nivel, dejaremos algunas preguntas disparadoras para que puedan tener un primer acercamiento-registro a las propias competencias. No hay una respuesta correcta para estas y podemos siempre volver a ellas. De hecho, la invitación es a no buscar respuestas acabadas, sino a permanecer abiertos a una constante revisión. Es más, son especialmente bienvenidas todas aquellas nuevas preguntas que se hagan los lectores respecto a cada competencia, en el marco de la institución en la que se desenvuelvan.

Encontrarán entrelazados los testimonios[9] de las escuelas, que pueden funcionar como inspiración para dar los primeros trazos hacia nuevas cartografías que tengan como eje fundamental el cuidado en los espacios que ocupan quienes se encuentran leyendo.

Por último, completamos cada descripción con alguna/s estrategia/s que hemos puesto en juego en nuestros años de recorrido. Quedan por fuera de este capítulo la metodología lúdico creativa, las estrategias para favorecer la participación

---

9 Los testimonios provistos surgen de escuelas que han implementado Proyectos Integrales Preventivos, Buenas Prácticas y Buenas Prácticas Participativas.

y protagonismo de niños, niñas y adolescentes, y para crear y sostener redes, ya que serán abordados por especialistas en el tema en el próximo capítulo. Confiamos en que el lector podrá relacionar fácilmente estas cuestiones con los niveles, luego de haberlo leído.

Tres niveles, infinitas posibilidades

La primera competencia se desarrolla a **nivel personal** y lo que se busca es registrar la propia mirada. En este punto, cobra relevancia que nos preguntemos:

¿Soy capaz de registrar mis emociones? ¿Y mis propios consumos problemáticos? ¿Cuento con herramientas de registro para hacerlo? ¿Cuánto tiempo dedico a este registro? ¿Cuáles son mis opiniones respecto a los consumos problemáticos (o la problemática social que estemos abordando)? ¿Me dejo interpelar por otro/s? ¿Qué tan dispuesto estoy a modificar mis esquemas y preconceptos? ¿Conozco otras posturas respecto a los consumos? ¿Cuento con información confiable? ¿Actualizo mis conocimientos sobre la temática periódicamente?

Como se puede imaginar a partir de las preguntas, lo que buscamos en este nivel es reconocer nuestros conocimientos y preconceptos no solo acerca de los consumos problemáticos (o la problemática que estemos abordando) sino también

acerca de los otros y las otras, y de nuestra relación con ellos, acerca de nosotros mismos, de nuestras emociones, de nuestras experiencias.

Problematizar primero (y a lo largo de todo el proceso) nuestras propias experiencias, sentimientos, necesidades y ubicarlas en el contexto a partir del cual surgen y en el que pensamos intervenir porque sabemos que "generalmente, las ideas y creencias las construimos social, histórica y culturalmente en la medida en la que son compartidas por muchas personas y sostenidas a lo largo del tiempo. Si no las observamos, cuestionamos y problematizamos, estas serán reproducidas automáticamente y de este modo reforzadas".[10]

Personal de equipos de escuelas secundarias reconocieron la necesidad de "correrse de los propios prejuicios, aceptar ponernos en juego y repensarnos desde nuestros propios consumos sean estos problemáticos o no. Nuestra sociedad nos insta a consumir desde niños, nos obliga a la inmediatez, a seguir adelante sin permitirnos parar".

Por otro lado, compartían desde el equipo de orientación escolar que "aunque somos profesionales del área de Ciencias Sociales, consideramos que durante nuestra formación académica no hemos abordado estos temas de manera específica".

---

10 SEDRONAR, 2018c, p. 22.

Este registro, acompañado por una actitud de apertura a propuestas distintas, a nueva información, nuevas miradas y nuevas perspectivas, puede derivar en otras formas de abordaje con las que sintamos que damos una respuesta que nos parezca más acertada a lo que sucede en nuestras instituciones. Este maravilloso testimonio del equipo educativo de una organización comunitaria lo deja plasmado: "En primer lugar, pudimos tomar consciencia de que, como miembros de la sociedad en la que vivimos, estamos inmersos en una cultura de consumo, registrando cuáles son nuestros consumos problemáticos. Pudimos ver que un trabajo de prevención no pasa por *luchar en contra de*, sino más bien en promover espacios de escucha y desahogo, instalando como eje transversal de nuestro trabajo una cultura del cuidado, promoviendo en nuestra comunidad los *consumos saludables* que pueden aparecer como *mejor opción* vinculados con una vida más plena, en contraposición a los consumos problemáticos que se nos ofrecen cotidianamente para evadirnos o anestesiar aquello que no desahogamos".

Hay algunas estrategias y herramientas que hemos utilizado en nuestro recorrido para trabajar en este primer nivel. Eso nos habilita a recomendarlas.

Para facilitar el registro personal ha sido de gran utilidad la elaboración de instrumentos de autoevaluación. Un ejemplo concreto son las rúbricas, donde se establecen criterios y niveles de rendimiento para lo que deseemos trabajar. Más sencillas

son las listas de cotejo, donde se enumeran los criterios y se evalúa simplemente con sí o no. En el uso de estos instrumentos (sobre todo en el ámbito educativo) se deja ver una valoración, pero en el contexto de registro personal no hacemos hincapié en la necesidad de llegar al nivel más alto o de tener la mayor cantidad de "sí", sino en el valor del registro en sí mismo, en la importancia de identificar y conocer cómo estamos en el momento en el que llevamos adelante esta práctica. Tampoco miramos el instrumento como un camino ascendente del nivel más bajo al más alto: hay días en los que simplemente nos identificamos con un nivel o criterio y días que no.

Si bien en estos instrumentos muchas veces resulta difícil plasmar los "grises" en los que nos movemos, han sido valorados por los equipos a los que nos ha tocado acompañar porque facilitan la sistematización del registro y lo dejan plasmado de una forma que es clara visualmente. Además, les permiten comparar distintos registros a lo largo del año y facilitan el compartir cómo estamos con nuestros compañeros y compañeras de equipo en un mismo "lenguaje".

Otro recurso valiosísimo que hemos tomado de los especialistas de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard son las "rutinas de pensamiento". Uno de los textos más conocidos de este grupo se llama "Hacer visible el pensamiento" y eso es exactamente lo que deseamos promover en este nivel: conocer mejor cómo pensamos, de

qué forma construimos nuestros pensamientos, qué y cómo comprendemos.

Para lograrlo, diseñaron una serie de propuestas estructuradas que pueden utilizarse como herramientas para un trabajo específico, convertirse en andamiajes con los cuales, progresivamente, llegamos a niveles más altos (o más profundos) de pensamiento e instalarse como patrones que modelan la cultura en la cual estamos inmersos. En nuestro caso, deseamos que esta cultura se siga transformando en una de cuidado. Cabe destacar que si bien los instrumentos que comparten[11] constantemente estos expertos parecen duramente organizados y secuenciados, una vez que los comprendemos en profundidad y nos sentimos cómodos con estos recursos, podemos ir adecuándolos a nuestro contexto y necesidades.

Otra serie de estrategias que vimos en acción podríamos enmarcarlas en lo que en educación conocemos como "práctica reflexiva" y que en nuestro país tiene como referentes, entre otras, a Alicia Camilloni, Edith Litwin, Andrea Alliaud, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti o Silvia Mora. Desde este "paradigma reflexivo" se desprenden instrumentos como diarios de registro, bitácoras o portafolios que favorecen el diálogo entre la teoría y la práctica que

11 Además de varias publicaciones, cuentan con una página web (http://www.pz.harvard.edu/search/resources) que suelen actualizar con nuevos insumos de libre acceso (algunos en inglés y otros traducidos al español).

componen este trabajo artesanal en el que nos embarcamos para fortalecer la cultura del cuidado.

En este nivel, también nos hacemos preguntas acerca de nuestros conocimientos sobre las problemáticas que abordamos (en nuestro caso, los consumos problemáticos) y la disposición y apertura que tenemos frente a otras posturas y a nueva información. Vivimos en un mundo donde la información nos llega por todos los medios, estamos inmersos en un clima donde la posverdad aparece como una amenaza constante frente a los conocimientos que se han construido desde la ciencia.

Carece de sentido abrazarnos a una "verdad" como si fuera absoluta. Tal como vimos anteriormente, estas certezas pueden estar basadas en preconceptos y prejuicios que surgen de la cultura en la que estamos inmersos. Pero también sabemos que hay temas en los que una gran cantidad de evidencia, recolectada de forma responsable y siguiendo los pasos del método científico, nos permite tener algunos pilares sobre los que pensar y diseñar nuestras intervenciones. Por este motivo, como estrategia sencilla pero poderosa recomendamos identificar referentes en el campo, consultar si sus investigaciones se basan en evidencias, si siguen el método científico, ver sus publicaciones más relevantes. Tener a mano siempre el material lo más actualizado posible de expertos locales pero también de otras partes del mundo, de individuos pero también de organismos internacionales y

locales que se ocupan del tema que nos interesa. No tenemos que conocer a todos los especialistas en la temática pero sí contar con información confiable y actualizada[12] a la que recurrir. Más importante aún será la actitud con la que nos acerquemos a esta información: si es de forma abierta pero con una mirada crítica podremos hacer un mejor uso de ella.

La segunda competencia se desarrolla a **nivel interpersonal**. Apunta a la construcción y fortalecimiento de los vínculos dentro y fuera de la institución. Como primer paso, nos podemos preguntar:

¿Le dedico a otros tiempo y atención? ¿Puedo escucharlos sin interrumpir y sin juzgar? ¿Habilito mis sentimientos para invitar al otro a compartir? ¿Tengo herramientas para interpretar las diferentes formas de expresión? ¿Genero espacios para que se canalicen las emociones emergentes? Frente a obstáculos que se me presentan en la tarea, ¿busco alternativas y aliados en la institución y/o fuera de ella?

La voz de los protagonistas de acciones de cuidado vuelve aparecer en este punto y, con mucha claridad, desde la experiencia nos dice: "Al trabajar buscando instaurar una cultura institucional del cuidado, sentimos que se nos invitaba a desarrollar la empatía, a ponernos más en el lugar

12 En el caso de los consumos, tema que nos convoca desde hace años, hemos tomado como grandes referentes organismos como la SEDRONAR o NIDA (National Institute on Drug Abuse), y publicaciones como *Un libro sobre drogas*, proyecto colectivo de El gato y la caja.

del otro: ¿qué le pasa?, ¿qué siente?, ¿qué necesita? Hubo una pregunta siempre presente en nuestras reuniones que guiaba la planificación de actividades, propuestas, estrategias: ¿cómo hacer para que 'el otro' se sienta cuidado?, (siendo ese 'otro' coordinadores, docentes, niños/niñas y adolescentes, familias, mujeres), ¿cómo cuidar a los que cuidan para que ellos puedan así realizar mejor su labor?".

Lo primero que se desprende de este testimonio es una invitación a ponernos en el lugar del otro. A acercarnos con una mirada abierta y una actitud comprensiva. Intentando no juzgar, sino más bien estar atentos a lo que siente, a lo que necesita. Puede parecer algo pequeño, pero tiene un impacto enorme cuando lo incorporamos a nuestra práctica cotidiana. A partir de ese acercamiento, ya hay algo que cambia en la institución: "Antes pensábamos que era muy difícil abordar esta problemática en nuestra institución educativa debido a su complejidad. Ahora pensamos que sí podemos trabajarlo gracias a lo aprendido. Podemos ofrecer tiempo y sostén ante situaciones de malestar, preguntar qué está pasando, dar lugar al diálogo abierto sin juzgar ni prejuzgar, dar lugar al conflicto, entender a cada niño, niña o adolescente como una vida singular y respetarlo".

Sabemos desde la teoría y desde nuestra experiencia en el territorio que muchas veces este tipo de acercamientos deriva en el fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la institución, lo que suele ser mucho más potente en

la tarea preventiva que la transmisión de información o la aplicación de planes y programas importados de otros contextos. Traemos de nuevo la voz de Juan Pablo Berra quien siempre nos recuerda que "la información es necesaria pero insuficiente".

Desde la gestión escolar, Aguerrondo y Tiramonti (2016), entre muchos autores, entienden que "para generar una verdadera modificación de las prácticas cotidianas resulta imprescindible la creación de formas variadas de acompañamiento y de trabajo entre colegas". No es fácil consolidar equipos cuyas relaciones se basen en la confianza y en el cuidado mutuo pero resulta fundamental. Es necesario generar un vínculo de acompañamiento con mis pares, mis alumnos, mis pacientes, mis compañeros de trabajo, mi familia.

Cabe aclarar que, en el caso específico de la prevención de consumos problemáticos, "la apertura al diálogo no implica ser permisivos, es importante mantener una posición que cuestione los consumos y promueva los cuidados".[13]

Una valiosa herramienta tomada de Juan Pablo Berra, que nos habilita un mayor despliegue de las competencias en el nivel interpersonal, es la interescucha.[14] Se trata de

13 SEDRONAR, 2018f, p. 17.

14 Para conocer más sobre esta herramienta y otras que proponen Juan Pablo Berra y su equipo EPPA, recomendamos visitar su página web: http://www.eppapadres.com.ar.

una forma específica y estructurada de comunicarnos con el otro. Se encuentra enmarcada en cuatro reglas principales: lograr la total atención, no interrumpirse, escucharse por turnos iguales y mantener confidencialidad.

Lo que hemos vivido en la experiencia con escuelas y equipos de espacios comunitarios es que estas reglas en lugar de encorsetar el diálogo brindan una sensación de contención y seguridad que, en la medida en la que este formato se hace costumbre, permite a quienes se encuentran inmersos en esta práctica establecer una conversación auténtica, profunda.

La invitación que Berra siempre nos hace es a animarnos a transitar los siete niveles de comunicación[15] sobre los que trabaja. Ellos son: 1) Informar lo que hacemos; 2) Intercambiar opiniones; 3) Compartir experiencias de vida; 4) Revelar sentimientos; 5) Desnudar necesidades y deseos; 6) Mostrar el yo sin máscaras; y 7) Vibrar en la trascendencia. Al hacerlo en nuestras instituciones, estaremos sin dudas fortaleciendo el nivel interpersonal.

En este camino recorrido hemos puesto en juego algunos recursos que se enmarcan en lo que en educación denominamos "retroalimentación formativa" y que está estrechamente relacionada con la "práctica reflexiva"

---

15 Transitar los siete niveles también requiere instancias de autoescucha.

que mencionamos anteriormente. Dentro de ellos, ha sido sumamente valorada la "escalera de retroalimentación" que tomamos, nuevamente, del equipo de Proyecto Zero[16] y que puede utilizarse para cualquier devolución constructiva que queramos hacer (a alumnos, colegas, compañeros, etc.). Parte de la valoración para favorecer procesos de reflexión y pensamiento crítico en un entorno de confianza y apoyo mutuo. Se estructura en cuatro pasos básicos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Por último, cuando las competencias se despliegan en el **nivel grupal social (o sociocomunitario)** se crean contextos más amplios (que exceden a la institución en sí misma) donde se promueve la transformación de la cultura del consumo a la cultura del cuidado. Para reflexionar sobre este nivel, podemos preguntarnos:

A la hora de trabajar en equipo, ¿cómo nos organizamos? ¿Tendemos a delegar todo en nuestros compañeros? ¿Nos hacemos cargo de la mayoría de las responsabilidades? ¿Dividimos el trabajo de forma equitativa y cada uno hace su parte por separado? ¿Todos participamos en todas las partes de la tarea a realizar? ¿Tomamos decisiones a partir de acuerdos colectivos? ¿Estamos dispuestos a modificar el plan inicial según los aportes de otros miembros de la institución? ¿Conocemos a los diversos actores, factores y recursos

---

16 http://www.pz.harvard.edu/resources/ladder-of-feedback.

saludables del entorno? ¿Qué relación establecemos con ellos? ¿Promovemos el trabajo en red? ¿Estamos dispuestos a sumar los aportes de otros espacios que conforman la red en la que estamos inscriptos?

Ya mucho hemos hablado de la complejidad que conlleva fortalecer la cultura del cuidado, puesto que, para las escuelas pero también para otras instituciones, muchas veces excede lo específico de la tarea de los espacios donde nos desempeñamos. En este sentido, apenas se comienza a trabajar en prevención puede surgir la inquietud de relacionarse con otros institutos o programas que acompañen la propuesta.

Para lograrlo es necesario conocer los recursos, espacios y actores de la comunidades con los que se pueden llevar a cabo acciones articuladas de forma corresponsable. No "derivando" a otro/s el tema, sino asumiendo la responsabilidad de todos quienes estamos involucrados y diseñando intervenciones desde lo colectivo y el trabajo en conjunto. Mientras más hilos tenga esta trama que vamos tejiendo en comunidad, mayor contención y cuidado podrá brindar.

Cuando esto sucede surgen testimonios como este, de la zona de Virreyes: "Nutrirnos de las experiencias de las escuelas, con la ventaja de compartir un mismo contexto social y comunitario fue de una gran riqueza, y más el saber que aún seguimos conectados con un intercambio mucho más

fluido, aceitado y aliado; hablando un mismo idioma como consecuencia de lo compartido en seminarios y encuentros zonales".

Dejamos una estrategia sencilla y concreta, pero valiosa para comenzar el trabajo en este nivel: conocer el contexto. La invitación es a relevar qué instituciones son referentes para la comunidad en la que nos desenvolvemos y con qué recursos cuentan, sumando los aportes de mayor cantidad de miembros de la comunidad y de nuestra institución posibles. Con niños, niñas y adolescentes, dibujamos el "mapa del barrio" donde se nos da a conocer todo un mundo cercano que existe y, muchas veces, desconocemos. Sistematizar esta información es fundamental, y hay que actualizarla siempre que sea posible y socializarla con los demás miembros de la institución e invitarlos a sumar su aporte.

Una vez que sabemos algo más acerca del contexto que nos rodea, debemos salir al encuentro. Entrar en contacto, establecer vías de comunicación adecuadas y espacios de intercambio que nos permitan mantener un vínculo fluido para llevar adelante intervenciones en conjunto.

6

MIRADAS Y APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DEL CUIDADO

El arte y el despliegue de la creatividad como camino

Mila Mirande

La estructura de la escena se repite una y otra vez. Cambian los protagonistas, el espacio, el objetivo, pero los pasos de danza del encuentro se mantienen, con sus variables y sus giros. Un grupo de personas se reúne en un lugar casi vacío. Llegan portando sus roles, sus máscaras y expresan incomodidad a su manera. De a poco la propuesta lúdica va generando curiosidad, si bien a veces hay un muro de indiferencia que derribar. Le siguen las rondas y con ellas los cuerpos pasan a primera plana, la risa nerviosa de unos se topa con las caras de desagrado de otros. Todo lo que el grupo trae, todo lo que le pasa es bienvenido. Y los hilos de la lúdica empiezan a hacer su magia, y a tejer un entramado seguro, calentito. Los cuerpos se aflojan, las miradas se develan, los gestos se vuelven más auténticos.

En algún momento, los participantes se encuentran en un pequeño grupo, ante una tarea que francamente parece un disparate. Suele haber gran resistencia, seguida por tímidas participaciones, que van tomando ritmo. En otros casos, se puede observar el momento ¡Eureka!, acompañado de algarabía y de un intercambio que sumerge al grupo en el placer de resolver, discutir, probar, dibujar, escribir. El placer de hacer algo que salió del conjunto y que los hace perder la noción del tiempo. Están ahí, creando. Casi que se puede palpar el esfuerzo intelectual, la maquinaria del pensar en funcionamiento. El siguiente movimiento de esta danza lleva a compartir las producciones grupales, momento de reflexión acerca de cómo, por qué, para qué cada grupo hizo lo que hizo. Y aquí, se exprimen los cerebros buscando conexiones, muchas, todas las posibles, toda idea suma. Es un sentir y un pensar que se escucha y se acoge. A veces, alguna palabra genera un oleaje de sentidos tal que por toda respuesta el silencio se dibuja en el espacio y un lazo invisible conecta a todas con todos. "Momento Catedral" lo denominamos con uno de los maravillosos equipos con los que trabajé.[17] *Y, finalmente, el cierre, ceremonia con sabor a sagrado, la celebración del encuentro que se resignifica. Los participantes se retiran. En su lenguaje corporal más suelto y vivaz se revela la conciencia de haber vivido una experiencia de creación colectiva estimulante y, ojalá, transformadora.*[18]

---

17 Hago referencia al Programa Día Lab Escuelas de Entornos Creativos en Fundación Crear Vale la Pena, del que fui coordinadora de 2017 a 2018. Para más información sobre Fundación Crear Vale la pena, se puede ingresar a su página web https://www.crearvalelapena.org.ar/

18 Los aprendizajes y reflexiones que acá compartimos surgen de la experiencia en el trabajo con equipos docentes e instituciones educativas, y con jóvenes y niños en contextos de educación formal e informal.

Este capítulo parte del supuesto de que la escena descrita refleja una situación de aprendizaje exitosa dentro del marco de la Metodología Lúdico Creativa.[19] Además, asume que dicha metodología realiza aportes a la Cultura Institucional del Cuidado.

Entonces, cabe la pregunta que intentaremos responder a lo largo de estas páginas: *¿Cuál es la conexión entre promover la cultura del cuidado y proponer a un grupo de personas zambullirse en una experiencia artística colaborativa?*

Una experiencia singular y plural

Vamos a empezar por desmenuzar los elementos que se combinan en la alquimia de la Metodología Lúdico Creativa. Esta metodología propone vivir una **EXPERIENCIA**

- que es una y es múltiple;
- que pone en diálogo el mundo subjetivo e íntimo con la realidad objetiva y externa;

19 Es un conjunto de propuestas expresivas inspiradas en diferentes lenguajes artísticos y actividades lúdicas desarrolladas para generar aprendizajes experienciales y creativos desde el arte. La metodología atraviesa los ejes del hacer, el sentir y el pensar. Incluye la expresión escrita, corporal, verbal, sonora, visual, el pensamiento crítico, la ejercitación de la metáfora y la creación colectiva. Requiere de la presencia de un facilitador/a con la expertiz necesaria para adaptar la propuesta lúdica a las necesidades cambiantes de cada grupo, recurriendo a una nutrida caja de herramientas.

- que invita a aprehender con los sentidos, registrar respuestas emocionales y compartir ideas, pensamientos, creencias;
- que se sostiene en la comunicación verbal y no verbal como en la construcción de metáforas para interpretar el mundo, y en la colaboración para hacer algo colectivamente, partiendo siempre de la propia voz.

Si pusiéramos la experiencia lúdico creativa bajo un microscopio imaginario para ver de qué está compuesta veríamos que, por un lado, es una **experiencia artística** que abreva en el arte comunitario y que toma fuerza en un concepto y un movimiento, el de Arte para la Transformación Social.[20] Según Oleachea y Engeli (2013), en esta concepción del arte, el proceso creativo que se asume de manera colectiva es el protagonista, un proceso de búsqueda y apertura que "libera la imaginación y promueve la autoestima, el empoderamiento, el autoconocimiento y los vínculos". El resultado, la obra, pasa a ser una

---

20 Según Oleachea y Engeli (2013), las personas, grupos y organizaciones que trabajan en el marco del Arte para la transformación social ven en los procesos creativos y artísticos una forma de estar y actuar en la vida y relacionarse con ellas mismas y el mundo. Trabajan para superar la inactividad y la apatía y construir comunidades más inclusivas, a través de nuevos modelos de convivencia y diálogo intercultural. Para conocer un ejemplo concreto de organizaciones que trabajan en esta área, consultar Red Latinoamericana de Arte y Transformación Social (https://iberculturaviva.org/red-latinoamericana-de-arte-y-transformacion-social-15-proposiciones-para-el-debate/?lang=es).

consecuencia —valiosa— de una empresa colectiva que se abre a los mundos simbólicos que nos habitan, cuestiona los modos de pensarnos que nos atraviesan, pone a dialogar miradas hegemónicas con otras, expone las relaciones de poder, sueña nuevas configuraciones, y siempre mira las condiciones de posibilidad de toda persona y toda comunidad (Carnacea.Cruz y Lozano Cámbara, 2013).

La importancia del proceso creativo en esta metodología evidencia que la experiencia es, además, una **experiencia creativa**. Entendemos la creatividad como la llave maestra que nos habilita a dialogar con nuestro mundo, nuestra comunidad y con nosotros mismos. Es la habilidad para hacer conexiones inesperadas y novedosas entre elementos ya conocidos, habilitando un pensamiento rotativo, que va de la parte al todo y del todo a la parte (Morin, 2004).

Siguiendo el desarrollo teórico de Oleachea y Engeli, podemos decir que los procesos de creación artística permiten a las personas conectarse con tres esferas de la vida, poniendo a la creatividad al servicio de lo que se moviliza en el camino:

- *La esfera de la realidad interior*: hábitat de emociones, sensaciones, pensamientos. Espacio que alberga recuerdos, intuiciones, esperanzas. Aquí residen nuestras creencias y las fuerzas que sostienen o detienen nuestras acciones. El desafío que plantea esta dimensión es que gran parte de su contenido se mantiene oculto a nuestra

mente consciente. La expresión artística es vía regia para adentrarnos en estos territorios ricos e inexplorados y buscar la propia autenticidad.

- *La esfera de la realidad exterior*: el mundo de los hechos, los sistemas y las estructuras. Lo observable y lo medible. Se refiere tanto a objetos y condiciones materiales como a sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y científicos que determinan cómo funcionan las sociedades en un determinado momento histórico. Esta es la esfera de "criterios y categorías conocibles y objetivables que no dependen de nuestros sentimientos y preferencias sino de eventos externos". Las actividades artísticas proveen procesos tangibles que revinculan a las personas con la vida social y los espacios de participación, sobre todo, en contextos de carencias extremas en los que las personas pueden sentirse incapaces de llevar adelante acciones y programas que busquen cambiar sus condiciones de vida adversas.

- *La esfera de las visiones y valores colectivos*: donde las sociedades, las comunidades, religiones plasman sus valores. Residencia de las visiones más profundamente arraigadas sobre el universo, la vida, los seres humanos. El arte y la creatividad nos permiten acceder a las creencias y valores colectivos a través de su lenguaje simbólico. Arte y creatividad asisten a dos movimientos antagonistas y complementarios. Por un lado, nos

ayudan a tomar las ideas que dan cohesión a nuestras comunidades y nos dan sentido de pertenencia; y por el otro, nos permiten cuestionarlas cuando estas exigen que dejemos de pensar por nosotros mismos a cambio de la seguridad de pertenecer a nuestra comunidad.

Oleachea y Engeli además afirman que el rol más potente de las actividades artístico creativas es el de entretejer estas tres esferas porque encuentran que la desvinculación entre emociones, hechos tangibles y sistemas de creencias es "una de las razones centrales por la cual nos encontramos tan paralizados frente a las consecuencias de nuestro hacer" (2013). Observar y enlazar lo que hay, lo que somos, la realidad material y nuestras creencias. Preguntarnos si lo que vemos está cerca de lo que deseamos ver e iniciar procesos de transformación individual y colectiva para crear condiciones más inclusivas, justas y amables con nosotros mismos, nuestras comunidades y nuestro planeta.

La experiencia que propone la Metodología Lúdico Creativa es, como su nombre lo indica, también una **experiencia lúdica**. ¿Y cuál es la cualidad lúdica de la experiencia? Siguiendo la línea de pensamiento de Project Zero de la Universidad de Harvard (2016): "el espíritu lúdico puede ser visto como la disposición a encuadrar o reencuadrar una situación para incluir posibilidades de disfrute, exploración y elección". A estas características de lo lúdico se suma la noción del "como sí". Raessens (2012) sostiene que cuando

jugamos, nos lanzamos con entusiasmo al mundo del juego y a la vez mantenemos una cierta distancia en relación con nuestro propio comportamiento en el mismo; esta actitud de entrega a sabiendas de que "es un juego" es lo que él denomina comportamiento *lúdico*. Disfrute, exploración, libertad de elección en un "como sí" acordado entre un grupo de personas. Ese es el marco de la experiencia lúdica.

¿Y qué implica una experiencia lúdica? Los cuerpos en primera plana de la escena que relatamos al inicio del capítulo son cuerpos vivos, en relación con otros cuerpos y con su medio, que aprehenden la realidad a través de los sentidos. Es por esto que la Metodología Lúdico Creativa se sostiene en la experiencia sensible del aquí y ahora, y en la rememoración de experiencias pasadas, para luego invitarnos a imaginar nuevos mundos tangibles, realizables, cuyos valores se sostienen en actos, conductas observables. Soñamos juntos pero con los pies en la tierra.

Para que todo este intercambio ocurra, en los encuentros lúdicos se dialoga. Se dialoga con las palabras y con el cuerpo. Se dialoga con las imágenes que construimos, con los símbolos que rescatamos, con nuestras ideas y creencias, con las representaciones de los otros, con la realidad externa, con nuestras historias, con los futuros que queremos construir.

Podemos concluir este apartado tomando la clasificación de Maggio (2016) y decir que la comunicación que se provoca en estos diálogos es *expresiva*, *narrativa* y *argumentativa*.

La *comunicación expresiva* es la que habilita a compartir los mundos internos de los participantes; por *comunicación narrativa* entendemos la capacidad de contarnos historias a partir de las dinámicas lúdico creativas que funcionan como disparadores; mientras que la *comunicación argumentativa* es la que se genera cuando reflexionamos sobre la obra colectiva realizada[21], lo que nos dice sobre nuestras maneras de pensar, actuar, sentir y sobre el proceso cognitivo mismo (metacognición) que llevamos adelante para producirla.

Una experiencia de aprendizaje

¿De qué manera la Metodología Lúdico Creativa contribuye a los procesos de aprendizaje? En concordancia con el Paradigma de la Cognición Situada, descrito por Díaz Barrego, la Metodología Lúdico Creativa propone un **aprendizaje experiencial, significativo, situado y construido colectivamente:**

- La dimensión experiencial implica que el aprendizaje "es activo y genera cambios en la persona y en su entorno". La modificación en los cuerpos, en el involucramiento, en las maneras de pensar, de colaborar que genera la experiencia lúdica dan cuenta de esta cualidad experiencial transformadora.

21 La obra colectiva puede ser un poema, un collage, una escena, una dinámica de expresión corporal, etc.

- En los procesos de aprendizajes significativos y situados "se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos, se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas". La metodología lúdica es reflexiva, es cuestionadora, lleva a generar conexiones, a pensar metafórica y críticamente, y a interpretar (elaborar significados) colectivamente.

- El aprendizaje colectivo, por su parte, "se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción" (Baquero, 2002).

Hacer sentir y pensar junto con otros es la tríada que sostiene a toda propuesta lúdico creativa.

Una Metodología al servicio de la Cultura Institucional del Cuidado

Luego del recorrido que hicimos por el cuerpo teórico y el corazón de la Metodología Lúdico Creativa, estamos en condiciones de retomar la pregunta que da origen a este trabajo: ¿cuáles son los nodos de conexión entre la Cultura Institucional del Cuidado y la Metodología Lúdico Creativa?

Para intentar responder esta pregunta vamos a centrarnos en las correspondencias que encontramos entre el desarrollo de las competencias para la construcción de la cultura del cuidado y las esferas de la vida que se juegan en la Metodología Lúdica, descritas por Oleachea y Engeli (2013).

- ***Competencias a nivel personal: la esfera de la realidad interior***

En esta correlación ponemos el ojo en las grandes posibilidades que brinda la exploración artístico creativa para conocernos a nosotros mismos. La comunicación expresiva nos permite expresarnos metafóricamente y luego dialogar con lo que esas metáforas significan para nosotros y para los otros, en un espiral de pluralidad de sentidos siempre enriquecedor. En este camino interpretamos y hasta reinterpretamos vivencias, recuerdos, emociones, nuestra mirada de los otros. *Recuerdo que en una oportunidad una niña de doce años, al finalizar una dinámica lúdica de a pares*[22]*, se dio media vuelta y me dijo: "yo pensaba que esta (señalando a su compañera) era mala, pero ahora me doy cuenta que es buenita", comentario que la compañera en cuestión recibió con una gran sonrisa.*

---

22 La dinámica proponía copiar los movimientos de manos y brazos de un/a compañero/a en espejo. La clave para que dicha experiencia funcione es mirarse a los ojos. Se podría escribir todo un capítulo sobre el poder de la mirada en la Metodología Lúdico Creativa.

- ***Competencias a nivel personal: la esfera de la realidad exterior***

Por otro lado, nuestras lecturas del mundo no son construcciones que nacen de manera espontánea. A lo largo de este libro se evidencia que "los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas[23] inscriptos culturalmente en ellos" (Morin, 2002).

La expresión artística colabora a poner de manifiesto la conexión entre nuestras ideas y las representaciones sociales que las sustentan de forma velada a nuestra conciencia. *En una jornada de ESI (Educación Sexual Integral) luego de una actividad de sensibilización, un joven de catorce años preguntó con sinceridad qué culpa tenía él de tener ideas "machistas" si es lo que le habían enseñado, si además con sus ideas no hacía daño a nadie porque él era muy respetuoso de las mujeres. Su pregunta dio lugar a un acalorado debate que la institución escolar a la que pertenecía retomó en varios encuentros de tutoría.*

- ***Competencias a nivel interpersonal. Las tres esferas: realidad interior, realidad exterior, de las visiones y valores colectivos***

Toda experiencia lúdico creativa es alimento para los vínculos interpersonales. El dispositivo lúdico se basa

---

23 "(...) un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno" (Morin, 2003).

en el trabajo grupal, propone momentos de expresión y momentos de escucha, invita a embarcarse en una producción artística colectiva, generando acuerdos en el proceso.

A un nivel más profundo, la Metodología Lúdico Creativa permite una comunicación en los grupos que produce conexiones que van en sentido doble, entre:

- emociones e ideas propias y las de los otros
- ideas naturalizadas y representaciones sociales que las sostienen
- hechos de la realidad externa y los modelos de operación y organización que los interpretan
- creencias y valores personales y sistemas de valores colectivos

El objetivo de armar estas autopistas de conexiones radica en habilitar la comprensión. Para iluminar este tema vamos a volver a visitar las ideas de Morin (2002), quien postula que "la comunicación no conlleva comprensión". Él nos habla de dos tipos de comprensión. La comprensión intelectual, que busca hacer inteligible, aprehender en conjunto "el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual". La comprensión humana, por su parte, "comporta un conocimiento de sujeto a sujeto" y se sostiene en la empatía,

la identificación y la proyección. Es la capacidad de identificarse con lo que le pasa al otro y sentir compasión. Ambos tipos de comprensión tienen múltiples obstáculos: polisemia, ignorancia de ritos y costumbres, incomprensión de la estructura mental del otro, son algunos de los impedimentos para la comprensión intelectual; egocentrismo, etnocentrismo y sociocentrismo lo son para la comprensión humana.

Las dinámicas lúdicas se ofrecen como medio para desanudar incomprensiones y son, sobre todo, un camino de ensanchamiento de la empatía. Cuando una mirada se abre a otra y la palabra surge desde lugares profundos y verdaderos, los corazones suelen abrirse. El "momento catedral" que mencionamos al inicio de este trabajo surge a partir de habilitar la comprensión entre los participantes de la experiencia lúdica. Su fuerza se arraiga en estos conceptos que tomamos prestados de Morin.

- ***Competencias a nivel social: la esfera de las visiones y valores colectivos***

En el capítulo cuatro, se describe en profundidad la complejidad que conlleva para una organización trabajar en pos de una Cultura Institucional del Cuidado. Para modificar la cultura de una organización se necesita meter los pies en el barro. Como se ve en los numerosos relatos de prácticas e intervenciones en las escuelas, hace falta que un grupo de personas decida involucrarse

en acciones para modificar estructuras y modos de funcionamiento de esta. ¿Pero cómo se transforma una cultura?

Desde el paradigma de la complejidad, Gorbarán (2017) propone entender a las organizaciones como sistemas complejos, en las que las interacciones entre elementos que intervienen en una situación generan comportamientos que no se pueden direccionar, predecir ni controlar. Como se manifiesta a lo largo de este libro, se requiere un abordaje multidimensional para acompañar a las organizaciones en sus procesos de transformación y evolución. Para Gorbarán, es imposible operar directamente sobre el comportamiento de las personas y grupos que forman parte de un sistema porque el mismo es un efecto del funcionamiento de dicho sistema. Donde sí podemos accionar es a nivel de valores y creencias, haciendo consciente los supuestos que sostienen los modos de actuar individual y colectivamente de las personas que conforman la organización e invitando a modificar los patrones de conducta que resultan de esos supuestos.

La metodología lúdica, en su capacidad de poner a dialogar creativa y artísticamente lo que subyace a las conductas, es una herramienta potente para trabajar creencias y valores compartidos. *Una de las experiencias más conmovedoras que recuerdo*

ocurrió con una escuela para adultos en una jornada a la que asistieron los alumnos acompañados por su director y varios docentes. El objetivo era trabajar la convivencia. La dinámica que hicimos habilitó a que el grupo relatara los esfuerzos que directivos y maestros habían hecho para mantener la escuela abierta ante una inminente amenaza de cierre. Surgieron los valores que sostenían a esa institución: el compromiso, la entrega, la convicción y la profunda confianza de su plantel en aquellos jóvenes. La jornada se transformó en una celebración de lo que esa escuela era para su comunidad. No hizo falta ni mencionar la palabra convivencia, cabe aclarar.

- ***Competencias a nivel social: la esfera de la realidad exterior***

La Metodología Lúdico Creativa se ofrece como herramienta para el fortalecimiento y construcción de la cultura del cuidado en las instituciones a través de la puesta en práctica de acciones y programas. En mi experiencia como capacitadora he tenido la enorme gratificación de comprobar que cuando docentes y directivos se apropian de las dinámicas lúdico creativas, los patios de las escuelas empiezan a teñirse de rondas, murales, carteles con preguntas punzantes, buzones que custodian sueños o miedos, etc. Las reuniones de padres incorporan pelotas que circulan entre los participantes recogiendo sentires, y se trabajan los

consumos problemáticos a partir, por ejemplo, de un collage colaborativo. La creatividad no se hace esperar y las aplicaciones se multiplican. Mientras tanto, se van construyendo puentes de escucha y comprensión entre directivos, docentes, alumnos y alumnas que van instalando, poco a poco, el cuidado como un valor sagrado. Y como ya lo postulamos, creemos que es a partir de los valores que podemos moldear la cultura de una organización.

Reflexiones finales

La Metodología Lúdico Creativa vibra al ritmo de tambores de antaño, sus pasos resuenan en nuestra memoria colectiva, bebe de danzas milenarias, rituales míticos en busca de respuestas a los grandes y pequeños interrogantes de la condición humana, y alimenta nuestra imaginación y la apuesta por los horizontes de posibilidad que se esconden tras la dureza de las estructuras que nos hemos ido creando en las distintas esferas de nuestra existencia.

El cuidado entendido como modo de ser esencial y siempre presente en el ser humano, como la capacidad de entrar en sintonía con las cosas y como derecho, puede hacerse acto y vivencia en la experiencia lúdico creativa. Es aquí, en el lugar de la alquimia, de la escucha respetuosa, del lanzarse a ver lo que hay, de lo sagrado del encuentro donde la lúdica acoge, abraza lo que cada persona y cada colectivo tiene

para compartir. Y en ese encuentro somos cuidado y somos cuidados.

El equipo de personas que llevó adelante todas las experiencias que se relatan en este libro quiso que su tarea de consolidación de la cultura del cuidado sumara la experiencia lúdico creativa a su caja de herramientas. Los resultados fueron ricos en acciones, en pensamiento crítico y creativo, y en confianza en el ritmo de la danza del encuentro que la metodología propone. Celebro esta alianza y sus aprendizajes, y los comparto en estas páginas con gran alegría y la esperanza de seguir despertando el sentir-pensar inspirador para más acciones transformadoras.

Cuidado y perspectiva de género

Mariano Lanía

Llamamos cuidados a ese conjunto de acciones y afectos que permiten la continuidad de la vida, que acogen, nutren, abrigan, atienden, escuchan, alojan, reparan, acompañan, acunan, sostienen, calman, refugian, albergan, abrazan. Dentro de la sociedad de consumo, cada una de estas acciones forma parte de una contracultura, en la medida en que dicha sociedad se sostiene fomentando el descuido propio y ajeno en pos de aumentar las ganancias del mercado.

Ese conjunto de acciones ha permitido a la humanidad continuar como especie en el mundo hasta el día de hoy. Sin embargo, eso no significa que pertenezcan al orden de lo natural ni de lo instintivo: muy por el contrario, se trata de creaciones humanas. No solo hablamos de cuidados, sino de "cultura" e "institución". Nos referimos a una Cultura Institucional del Cuidado. Somos nosotrxs[24] quienes creamos la cultura y las instituciones, al mismo tiempo que ellas a

---

24 El texto, la letra "x" funcionará para no definir de antemano el género del sujeto del cual se habla. Incluso para alertar que no todxs se sienten nombradxs bajo el género masculino, ni el femenino. No se trata de un "lenguaje inclusivo" sino más bien un *lenguaje cuidadoso* y atento a las diferencias, que apunta a respetar al otrx en su singularidad y cuestionar lo masculino como neutro y unidad de medida de todas las cosas.

nosotrxs. Esa reversibilidad entre crear y ser creadxs nos permite transformar y variar las reglas, normas, valores y creencias que nos constituyen. Sobre todo cuando se tornan desiguales y opresivas. Esta posibilidad de transformar lo que somos también se nombra como la capacidad de *deconstruirnos*, desarmar eso que nos armó de manera injusta.

Además de ser creaciones, las instituciones tienen intereses y reproducen ciertos órdenes, jerarquías y privilegios. El patriarcado[25] ha atravesado a todas las instituciones que nos componen, por eso es tan difícil registrarlo y deconstruir lo que hay de él en nosotrxs. Intentarlo produce enojos, molestias e incomodidades, (también mayor grado de libertad e igualdad), ya que se cuestionan privilegios y modos de ver, de pensar y de sentir muy arraigados. Este cuestionamiento llega en un momento de la historia en el que la sociedad de consumo nos propone evitar, negar y evadir la incomodidad, la pregunta y el pensamiento crítico.

Perspectiva de género y diversidad

Es necesario incorporar la *perspectiva de género y diversidad* a nuestra tarea, que es la de prevenir cuidando.

---

25 **Patriarcado:** sistema de organización social, político y económico que institucionaliza la desigualdad y la subordinación de las mujeres frente a los varones, mediante la naturalización de diferencias socialmente construidas. Esa subordinación también recae sobre todos los cuerpos y las identidades de género que escapan al esquema binario de cisnormatividad y heterosexualidad obligatoria.

El método a seguir es cuestionar lo obvio, aquello que se nos presenta como natural en lo que respecta a lo "propio" de cada género[26] y a la relación entre ellos.

Empecemos por preguntarnos quiénes fueron históricamente las que cuidan. La respuesta es tan inmediata como previsible: nuestra experiencia nos lleva a pensar en madres, abuelas, tías, hermanas, novias, esposas, amigas, maestras, enfermeras, vecinas, etc. Sin importar su deseo, en el imaginario social son las feminidades las encargadas de los cuidados.

¿Pero por qué acciones que podría desarrollar cualquier humano solo recaen en ellas?

Para respondernos esta pregunta debemos identificar de qué manera los estereotipos de género y la heteronormatividad[27] atraviesan los cuidados y descuidos. Llamamos este-

---

26 El género es una categoría de organización social que estructura el mundo, las personas y la vida en general de manera binaria y jerarquizada. Regulando las diversas prácticas, roles y capacidades promovidas y esperadas de forma diferencial a partir del sexo asignado al nacer. El género refiere a atributos que no son naturales e individuales sino productos de una relación social de poder construida históricamente a partir de las nociones de masculinidad y feminidad.

27 La heteronormatividad se refiere al régimen social, político y económico impuesto por el patriarcado, extendiéndose tanto dentro del ámbito público como del privado. Según este régimen, la única forma aceptable y normal de expresión de los deseos sexuales y afectivos, así como de la propia identidad, es la heterosexualidad, la cual presupone que lo masculino y lo femenino son substancialmente complementarios en lo que respecta al deseo. Esto quiere decir que, tanto las preferencias sexuales como los roles y las relaciones que se establecen entre los individuos dentro de la sociedad, deben darse en base al binario 'masculino-femenino', teniendo que coincidir siempre el sexo asignado con la identidad de género y los deseos asignados socialmente a este.

reotipos de género a los modelos socialmente establecidos sobre conductas esperadas para varones y mujeres, de cómo son y deberían ser. Los varones aprenden a serlo a través de formas culturales de ser varón. Por ejemplo, los niños rápidamente incorporan que su palabra será más valorada públicamente que la de las mujeres o que el espacio público está más disponible para ellos. Por el contrario, las mujeres aprenden que deben ser agradables, obedientes y tranquilas. Estos estereotipos distribuyen y ordenan los roles que deben tener mujeres y varones en nuestra sociedad, sustentada, en el binarismo sexual.

La cuestión de género está presente en todas las relaciones sociales, en la medida en que todas las relaciones entre las personas están cargadas de valoraciones y representaciones montadas sobre las diferencias anatómicas sexuales. En virtud de estas valoraciones otorgarán distintos grados de poder según el cuerpo con el que se nazca y la clase social a la que se pertenezca.[28] Estas relaciones de género desiguales históricamente han privilegiado a los varones en detrimento de las mujeres. Del mismo modo, la heteronorma privilegia a los heterosexuales y margina a las personas LGTBIQ+, y la cisnormatividad[29] exige correlación entre género y sexo

28 Llamamos mirada interseccional al cruce del género con otros ejes de opresión – privilegio (basados en la sexualidad, la raza-etnia, procedencia, edad, clase social, diversidad funcional...).

29 Cisnormatividad: refiere al sistema que estructura las expectativas, las prácticas y las instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas son cis (género), dando por sentado que si sus genitales fueron asignados al sexo masculino, al nacer son varones,

asignado como única posibilidad correcta de vida, mientras que el resto de las existencias que no se ajustan a este régimen son patologizadas y excluidas. Así es como lo que difiere de la norma se vuelve objeto de desigualdad y violencia.

El patriarcado se sostiene sobre el binarismo de género en el que solo hay dos opciones posibles: se es varón o se es mujer. Esa oposición ordena el resto de binomios que separan el mundo occidental en dos partes, desiguales, excluyentes, y complementarias. No se trata solo de dos partes, sino de una valoración jerárquica y desigual para cada una: cultura/naturaleza, razón/pasión, fuerte/débil, activo/pasivo, blanco/negro, rico/pobre, amo/esclavo, sano/enfermo, etc. Como verán, cada uno de esos polos tiene una valoración implícita: el polo mejor valorado suele estar asociado a lo masculino, esfera que monopoliza las nociones de fuerza, razón, público, propietario, activo, etc.

En esa división, los cuidados quedan del lado femenino como una tarea menor, reducida al espacio privado, mientras que los varones trabajan en el espacio público. Las tareas llevadas a cabo por mujeres en el espacio privado suelen ser consideradas como parte de su naturaleza, eso contribuye a que no sean remuneradas ni valoradas. Por otra parte, cuando ellas salen a trabajar fuera de la casa, suman una tarea más a las que ya desarrollan en lo privado,

y que aquellas personas que nacieron con vulva serán mujeres.

y coherente con los mandatos de género suelen hacerlo mayoritariamente en tareas asociadas al cuidado: maestras, médicas, enfermeras, trabajadoras domésticas, niñeras, acompañantes terapéuticas, psicólogas, psicopedagogas, trabajadoras sociales, etc. A la doble jornada laboral, debemos agregar que en muchos trabajos la remuneración de la mujer es menor que la de un varón que realiza la misma tarea.

¿A qué se deben estas desigualdades? Como ven, el patriarcado también ha regulado el cuidado, por eso es necesario entenderlo como parte de una cultura y repensarlo para que no sea propiedad exclusiva ni excluyente de nadie. Es necesario deconstruirlo para plantearlo como lógica de una institución, en la que todxs puedan ser partícipes y protagonistas de estas prácticas. Desterritorializar esas tareas de los cuerpos feminizados y socializarlas de manera equitativa con todos los géneros. La distribución desigual de los cuidados trae consecuencias para todxs. Visibilizar su importancia y valor, e imaginar una contracultura que pueda reparar a la vez que inventar nuevos modos de relacionarnos más justos y equitativos es parte fundamental de la prevención.

Mandatos y transgresiones

La Cultura Institucional del Cuidado debe poder reconocer los estereotipos de género, los mandatos, su carácter

arbitrario y los costos que implica tanto obedecerlos como transgredirlos.[30] Ante el incumplimiento de los mandatos de género, las personas sienten culpa y vergüenza, y es el contexto (familia, escuela, amistades, sociedad en general) el principal instigador de estos sentimientos. De esta forma, quienes transgredan los mandatos de su género, recibirán castigo y presión social por ello, produciéndose sentimientos que tienen consecuencias inmediatas sobre la autoestima de los sujetos. Esto no quita que haya personas que transgreden estos roles, otras que los cumplen de forma rígida y entre ambos polos, una multiplicidad de matices. De esta manera, aunque no siempre se reproduzcan tal cual, sí se reciben constantemente y atraviesan e influyen en las respuestas y estilos de vida.

El mandato de cuidadoras, por ejemplo, produce que las mujeres sientan y tengan mayor responsabilidad sobre el estado de salud, no solo físico, sino psíquico y social, de las personas que las rodean. Lo cual les confiere un papel central tanto en la familia y su bienestar como en la comunidad en sentido amplio. ¿Qué consecuencias puede acarrear ser las únicas responsables de los cuidados? ¿Y si no se puede? ¿O no se quiere?

---

30 Ver Ley de Educación Sexual Integral.

Demos un paso más, ampliemos esta mirada a los consumos problemáticos de sustancias. Sabemos que de por sí quienes consumen son socialmente estigmatizadxs. ¿Qué sucede entonces cuando ponemos en juego la multiplicidad de variables que lxs atraviesan (clase social, franja etaria, etnia, etc.), especialmente el género?

La perspectiva de género y diversidad en el campo de los consumos nos permite comprender que las motivaciones y modalidades de consumo no son iguales para todxs, ya que aquí, como en cualquier otra esfera del desarrollo de nuestras vidas, intervienen mandatos que impactan de manera diferente en mujeres, varones y personas LGTBIQ+. Como vimos, estos mandatos se cristalizan en estereotipos y expectativas, así como en estigmas cuando estas expectativas son transgredidas.

El objetivo de esta perspectiva es, entonces, hacer visibles los ejes de la desigualdad en relación con mandatos, estigmas, vulnerabilidad y las diferentes formas de exclusión social. La estigmatización, ya sea explícita o implícita, es central para comprender el impacto que estos ejes tienen en el consumo problemático sobre todas las personas.

Esta perspectiva nos permite formular nuevas preguntas para comprender los vínculos entre género y consumo. ¿Cómo repercute el mandato de cuidadoras en los

consumos problemáticos de mujeres? ¿Por qué el mayor grado de consumo de psicofármacos antidepresivos se da en ellas? ¿Ese consumo puede volverse problemático? ¿Por qué no causa tanta alarma este abuso de psicofármacos? ¿Y si además de atravesar una situación de consumo es madre? Una mujer que consume sustancias es doblemente estigmatizada por "adicta" y por la transgresión a los mandatos de género, sea el de cuidadora o el de madre. La transgresión de los mandatos se vuelve estigma y dificulta tanto el pedido de ayuda como el acompañamiento de la situación.

En cambio, en los consumos problemáticos de los varones se ponen en juego otros mandatos. Ellos no deben mostrar su fragilidad ni sus sentimientos y, en muchos casos, tampoco expresar los afectos. Deben ser prácticos, asumir responsabilidades, no tener miedo, enfrentar las situaciones y demostrar ser siempre los más fuertes y arriesgados. Deben manifestar en todo momento la capacidad de conquistar a todas las mujeres y no establecer relaciones de cariño y afecto hacia otros varones.[31]

¿Qué consecuencias tendrán en la subjetividad y afectividad de ellos estos mandatos? ¿Qué sustancias

31 En muchos casos, la incorporación de estos mandatos y valores trae como correlato actitudes machistas y homofóbicas, ya que las mujeres, los niños, niñas y lxs no heterosexuales quedarán posicionados como seres inferiores, con menos capacidades y menos derechos que los varones de hecho, es sobre estos que suele recaer la tarea de hacer cumplir los mandatos y lugares que el sistema prescribe.

colaboran para poder sostenerlos? ¿Sus consumos pueden estar relacionados con estas exigencias? ¿Qué pasa si no las cumplen? ¿No hay un llamado al descuido propio en estos mandatos?

Los mandatos funcionan de manera tal que definen la valoración y el juicio sobre los actos de cada género, no tanto por el acto en sí, sino por el género que lo ejecuta. Por ejemplo, si se confirma que una mujer ha bebido y fue víctima de abuso o maltrato puede tenderse a valoraciones que minimicen la gravedad de la agresión. Se puede llegar a responsabilizarla del abuso sufrido, ya que se encontraba en un estado que "no es propio de una mujer", por lo tanto que el abuso sea entendido como la consecuencia de una actitud de riesgo que ella misma ha provocado (Altell y Plaza, 2005). Esta es una manera de des-responsabilizar a los varones ante lo ocurrido, ya que encuentran una justificación, o al menos un atenuante, a la hora de valorar sus actos de abuso. Curiosamente, nos encontramos con la situación inversa en ellos, de manera que su estado de embriaguez puede justificar sus actos, achacando la responsabilidad última a la sustancia ingerida y no a su propio comportamiento. Fíjense como el beber alcohol en un género se vuelve agravante y en otro atenuante, al punto tal que la víctima deviene culpable y el victimario casi una víctima de la sustancia que consumió. Es así como el patriarcado aparece justificando violencias y perpetuando privilegios.

El género como factor de riesgo

El género con el que nos socializan puede tornarse factor de riesgo. En los varones, el consumo obedece y ayuda a cumplir cada uno de los mandatos que se les exige. En cambio, en el caso de las mujeres, se trata de transgresiones de los mandatos que se esperan de ellas, con lo cual el estigma es doble. También hay doble estigma en las personas LGTBIQ+, porque ya han roto con el mandato de la heterosexualidad obligatoria. Lo mismo ocurre con personas trans y el cissexismo (esa regla que obliga a hacer coincidir genitales con género) por lo cual muchas veces lxs excluye de sus familias y afectos, de los derechos humanos todos y de las instituciones. A la ruptura de esos mandatos se suma el estigma del consumo. Por eso, la exclusión se vuelve extrema y nos obliga a pensar cómo alojar esas existencias que escapan a este repertorio de mandatos binarios y cissexistas. Para diseñar e implementar estrategias de prevención y cuidado adecuadas a cada caso, que tengan en cuenta la diversidad, las singularidades y vulneraciones específicas.

Por último, incorporar la perspectiva de género y diversidad a la tarea de prevención se vuelve primordial para poder desnaturalizar los cuidados y visibilizar los descuidos que propagan, venden, enseñan e idolatran el patriarcado y la sociedad de consumo. Sus reglas nos han traído hasta acá, bajo eslóganes que invitan al binarismo, al individualismo,

a la competencia, al máximo rendimiento, a la meritocracia, al desprecio por lo diferente y al culto de sí por sobre toda actitud empática, solidaria y de cuidado colectivo. Cuidar nos demanda salir de nosotrxs mismxs y abrirnos a lxs otrxs. Entender al otrx en su carácter de otredad, diferencia y singularidad. Al mismo tiempo, reconocer qué prácticas y prejuicios heterocispatriarcales reproducimos cada unx de nosotrxs y de nuestras instituciones. Con el objetivo de crear una Cultura Institucional del Cuidado que pueda alojar a todxs, una comunidad sensible que crezca por cuidados mutuos y no por competencia adictiva, que decida distribuir recursos materiales pero también afectivos, de manera equitativa, igualitaria, feminista y solidaria para terminar con el flagelo de la desigualdad.

Desde los consumos problemáticos a las fraternidades saludables

Juan Pablo Berra

¡Ten cuidado! Te invito a que registres en tu historia personal cuántas veces escuchaste esta expresión en la boca de tu madre. Si tienes hijos, ¿cuántas veces la pronunciaste tú mismo?

En estas dos palabras puede resumirse la lucha que cada día realiza la humanidad por su sobrevivencia. La "cultura de cuidado" vuelve a poner en foco lo esencial de la existencia. Pero también nos aporta rasgos esenciales de la vocación de cada ser humano y de la humanidad en su conjunto.

Para profundizar en ella desde el abordaje que me toca, quisiera ofrecer algunas pinceladas que sumen al conjunto de los aportes que se hacen en esta obra. Estas son: 1) Las dimensiones del cuidado; 2) Los consumos saludables (CS) como manifestación de cuidado; 3) Los consumos problemáticos (CP) como manifestación de descuido; 4) La escucha como herramienta de cuidado; 4) La cultura de cuidado como transformación.

Las dimensiones del cuidado

El cuidado implica la experiencia de tres movimientos en el mismo fluir de la vida: la experiencia de ser cuidado, la experiencia del autocuidado y la experiencia de cuidar

a otros. No son posibles los dos últimos sin el primero. Cuidamos a otros gracias a que somos capaces de cuidarnos a nosotros mismos; aprendemos a cuidarnos gracias a que otros nos mostraron cómo hacerlo.

El cuidado, con frecuencia, está animado por el miedo (reacción irracional ante las innumerables amenazas potenciales o reales que afectan nuestra existencia), pero en su sentido más profundo es una invitación a ejercitar nuestra inteligencia. Mucho más que a estar alertas –proveniente de nuestro miedo–, es un llamado a "despertar", a "darse cuenta", a "hacer foco", a "descubrir", a dar respuestas nuevas a situaciones nuevas, a registrar que todo cuanto existe y acontece es una oportunidad para promover el cuidado y el mayor despliegue personal y colectivo.

No hay cuidado sin atención. La atención se expresa a través de la mirada y la escucha. La falta de mirada y de escucha siempre se registra como desatención, como desvalorización. Esta puede llegar al extremo de la indiferencia y el "ninguneo". Cuidamos a lo que prestamos atención; prestamos atención a lo que nos resulta valioso; consideramos valioso a lo que nos resulta significativo; algo o alguien es significativo por lo que ese *vínculo* aporta a nuestra vida y a la vida de otros.

El auténtico cuidado no sobreprotege, no aniña y no somete. Miles de actos de cuidado tienen como objetivo último lograr el autocuidado. Miles de actos de autocuidado tienen como objetivo último el cuidado de los otros. Los otros son

los humanos con los que convivimos, los animales, las plantas y el medio ambiente. En toda acción de cuidado vibra la fuerza para proteger y expandir la vida lo más posible. Cuidamos en respuesta al llamado de la vida para protagonizarla, gozarla y honrarla. Al cuidarnos y cuidar a otros favorecemos que la vida se manifieste exuberante, agregándole los propios colores y sabores de la existencia.

El cuidado es protección, pero también promoción. El cuidado no es sobreprotector sino liberador. Promueve el ejercicio de todos los poderes de las personas para que cada quien sea desde sí mismo. Ser cuidado, cuidar-se, cuidar a otros, es sumergirse, participar y contribuir a la dinámica expansiva y creadora de la naturaleza. Cuidar para acrecentar, para desplegar lo más posible.

Los consumos saludables como manifestación de autocuidado[32]

Este apartado está dedicado a aquellos padres, docentes y adolescentes, y a tantas personas "de a pie", con quienes fuimos buscando herramientas de cuidado personal y colectivas. También a tantos que enfrentaron algunos CP en ellos mismos o en personas cercanas. Mi entrañable gratitud a cada uno de ellos. Mucho camino recorrido, junto a tantos compañeros de camino, ha sido un regalo para mí.

---

32 He desarrollado de manera mucho más extensa los dos apartados que siguen en el libro *RECONTRA Humanos*. Parte II (2021).

Ya he mencionado en otros lugares que llevo más de treinta años dedicado al mundo de las adicciones y CP. Durante quince años estuve vinculado a una comunidad de rehabilitación de adictos. Fui muy afortunado: mientras acompañé a muchos en su proceso de transformación, todos se convirtieron en maestros de vida para mí. Dejé la tarea de asistencia en el año 2001, y desde entonces hasta el día de hoy dedico una porción importante de mi vida a la prevención y transformación de CP en instituciones educativas, clubes, comunidades y empresas de nuestro país y del exterior. Junto a un equipo hemos estado presentes en ámbitos socioeconómicos muy diferentes, también en espacios muy vulnerables. En cada uno de esos lugares conformamos los EPPAs (Equipos Promotores de Prevención de adicciones y violencia). Desde el año 2015 hasta estos días, realizo dos cursos semestrales sobre "Consumo Saludable" en dos Penales (n° 47 y 48 de San Martín, provincia de Bs. As.). Tuve el privilegio de participar como experto en la diplomatura de la Universidad de San Isidro sobre prevención de CP destinada a formar "Equipos Motores de Prevención" en una escuela de gestión estatal de la zona norte del conurbano bonaerense.

Fue muy importante para nosotros, en nuestro esfuerzo por formular y llevar a cabo estrategias de prevención y transformación, poder diferenciar los CS de los CP. He aquí lo más significativo.

Como seres vivos necesitamos consumir. Por nuestra particular condición necesitamos consumir no solamente *sustancias*; también precisamos hacer uso de *objetos* y *actividades*, que cuiden y acrecienten nuestra salud, que protejan nuestra vida y la lleven a su máxima expresión. Los consumos saludables (CS) son aquellos que cuidan y expanden nuestra vida. Los consumos problemáticos (CP) son aquellos que "atentan contra nuestra salud y nuestros proyectos de vida" (cfr. *infra*). Podemos fácilmente distinguir unos de otros: los CS siempre generan más vida en nosotros, nos sostienen, nos expanden, promueven nuestro despliegue; los CP, en cambio, provocan en nosotros menos vida, afectan nuestra salud, ralentizan el ejercicio de nuestras facultades propiamente humanas, obstaculizan nuestro mejor despliegue. Unos favorecen nuestro cuidado y el cuidado de nuestros vínculos; otros, son manifestación de descuido, pueden lastimarnos y afectar a nuestros vínculos.

Cualquier consumo se constata si es saludable (genera más vida) o es problemático (genera menos vida) en "el efecto después del efecto". Lo problemático o lo saludable es fácilmente verificable, es tangible y hasta es medible. Lo explico a partir de este ejemplo concreto: muchos de los que informan acerca del consumo de drogas mencionan los efectos que estas producen mientras dura el efecto de la sustancia. Pero pocos mencionan el efecto que produce cuando se diluye el efecto. El "efecto después del efecto" es

el efecto verdadero, porque son aquellas consecuencias que permanecen en mí luego del consumo.

Hay muchos CS que, al principio o en el momento, no generan placer. Por ejemplo, hacer ejercicio físico. Pero se comprueba que es saludable por "el efecto después del efecto": luego de hacer gimnasia no hay nadie que no se sienta más estimulado, despierto, oxigenado, con mayor despliegue de endorfinas, en definitiva, más saludable.

Más adelante, presento la "Grilla de CS" que ojalá quieras completar e invitar a tus vínculos a que lo hagan también. En la primera columna, te propongo registrar cuáles son tus CS. He puesto en práctica esta grilla en más de mil talleres con los grupos más diversos. La maravilla de llevar esto a la práctica es que, cada tanto, engrosamos la lista de CS gracias al registro de los otros.

Innumerables actos cotidianos nos dan vida. Siempre ha sido un regalo para mí comprobar que, aun en los ámbitos más vulnerables y tóxicos como es una cárcel, nadie deja de mencionar algunos CS que, al menos, ayudan a sostener la vida.

Además de *sustancias*, te propongo registrar también *objetos* y *actividades* que consumes para completar tu lista saludable. Por analogía podemos aplicar el mismo criterio a *objetos* y *actividades*. Hay varios de ellos que nos dan más vida y otros cuyo uso afecta nuestro mayor despliegue. Lo mismo respecto de muchas de nuestras actividades.

En la grilla verás que hay una columna que se refiere al "costo". Intenta registrar cuánto dinero te cuesta ese CS. Podrás comprobar que la mayoría de ellos, a diferencia de los CP, son muy baratos o gratuitos. También verás que hay una columna acerca de cuáles consumes solo y cuáles acompañado. Es bueno saber distinguirlos y valorarlos. Y que los necesitamos a ambos. La última columna se refiere a cuáles disfrutas más. No todos los CS son iguales en importancia. Algunos necesitamos más que otros. Es un modo de jerarquizarlos. También podrás registrar algunos que posiblemente quisieras desarrollar más.

Sabemos que vivimos en una sociedad consumista y existen innumerables presiones que contribuyen a que los consumos se transformen en problemáticos. Pero no todos a nuestro alrededor nos presionan para que se instale en nosotros algún CP. Muchas personas cercanas nos impulsan a vivir CS y son con quienes compartimos muchos de ellos. Son nuestros grandes aliados, son aquellos vínculos con los cuales, y gracias a quienes, se nos hace más fácil cuidar la salud. Suelen ser también los que nos impulsan a ser lo mejor de nosotros mismos.

Por último, te sugiero que puedas completar la grilla con tu pareja y tus hijos. Puede ser un momento privilegiado para practicar la "cultura de cuidado" entre los miembros de tu familia.

SUSTANCIAS/ OBJETOS/ ACTIVIDADES	EFECTO EN EL MOMENTO (estimulante, relajante, diversión)	EFECTO DESPUÉS DEL EFECTO	COSTO	CUÁLES REALIZO SOLO	CON QUIÉN/ES ME CONECTA/ VINCULA	CUÁLES ME GUSTAN MÁS

Los consumos problemáticos como manifestación de "des-cuido"

Los que hemos trabajado en la asistencia de jóvenes con problemas de adicción, al menos desde fines de la década del ochenta hasta el año 2013, nos veíamos en una gran dificultad: por entonces el foco estaba puesto en las *sustancias*, dejando de lado o minimizando, el contexto,

las condiciones de vida, la propia personalidad y la historia familiar. Tuvimos que esperar mucho tiempo para que el abordaje fuera más integral y se hiciera foco en las cuestiones de fondo. Por suerte, desde hace algunos años, contamos con esta definición de consumo problemático:

> Se define así al consumo que atenta contra la salud y la construcción de proyectos de vida de las personas. Esto puede darse en los diferentes niveles de consumo (uso, abuso y/o adicción) y con independencia del tipo de sustancia consumida (legal y/o ilegal). Desde esta perspectiva, la posibilidad de que el consumo de una sustancia genere un mayor o menor problema para la persona o para la comunidad, se halla relacionada no con las propiedades inherentes a la sustancia, sino fundamentalmente con el vínculo que la persona establece con la misma en una determinada circunstancia vital. (Ley Nacional 26.657 y su Decreto reglamentario 603/2013)

Algunos puntos para resaltar:

1. Se menciona que los CP no solo atentan contra la *salud* sino también contra los *proyectos de vida*, es decir, con el pleno despliegue de nuestra condición humana. El descuido abarca, entonces, los dos aspectos más importantes del ser humano y lo ponen en riesgo: la sobrevivencia y el mayor desarrollo personal.

2. La definición toma en consideración la dimensión colectiva. No solo es importante prestarle atención al sujeto como individuo, sino registrar el "nosotros" de la familia, los amigos, los vínculos más cercanos y la comunidad en general. Los CP pueden no registrarse como tales por la persona, a causa de su negación. Pero suele ser plenamente consciente la familia que padece sus efectos.

3. Lo más importante de esta definición es que ya no hace foco en las *propiedades* de la *sustancia* sino que la clave del CP está en el *vínculo* que la persona establece con cualquiera de ellas. Establecemos con lo que consumismos un *vínculo* tal, que le pedimos que nos dé algo que le es imposible. Los adictos en rehabilitación repiten una frase repleta de dolor y de sabiduría como si fuera una letanía: *"La droga es como una novia que, al final, siempre, te deja solo"*.

Le asignamos a la sustancia, objeto o actividad, una entidad e importancia en nuestra vida, un lugar entre nuestros vínculos y un poder de satisfacción, que no nos pueden ofrecer.[33]

---

33 Existen tres experiencias placenteras, tal como es registrado en nuestro sistema nervioso central: 1) el efecto estimulante, de energía, de adrenalina, de estar ¡pum para arriba!; 2) el efecto "depresor", de tranquilidad, paz, relajación; 3) el efecto de salir de la vorágine, "bajar cambios", evadirse de la realidad, divertirse. No por cualquier motivo, todas las drogas están diseñadas para producir estas sensaciones, con un menú a la carta, para todos los gustos y "necesidades", según sea el efecto deseado. El efecto buscado de anestesia y relax; de adrenalina y energía; de evadirse de la realidad o tratar de aplacar la ansiedad se estrella una y mil veces en el "efecto después del efecto": al final, nos quedamos un poco más vacíos, ansiosos y angustiados y, siempre, un poco más solos.

Una segunda definición, complementaria a la anterior, nos aporta otros elementos fundamentales para profundizar en la cultura de cuidado:

Son CP aquellos que –mediando o sin mediar sustancia alguna– afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los CP pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas –legales o ilegales– o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud. (Ley 26934 art. 2 [2014], mediante la que se crea el Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos)

Esta definición amplía e incorpora explícitamente como posibles CP a *objetos* y *actividades*, y abandona la vieja distinción entre uso, abuso y adicción. También acentúa el aspecto *compulsivo* en el que pueden convertirse algunos de los CP.

Ambas definiciones nos ayudan a profundizar en el propio registro personal, ser más autoconscientes respecto de algunos consumos que en cada uno de nosotros pueden adquirir la connotación de CP. Pero también, nunca me cansaré de repetirlo, la posibilidad de convertir a cada uno de ellos en una oportunidad de crecimiento y transformación. Incluso con los CP más severos y compulsivos.

Luego de más de treinta años de trabajar este tema con cientos de padres, docentes y adolescentes, no me he encontrado en ningún taller en el que algún participante no tenga algún CP. Esto, aunque parezca mentira, es una buena noticia. Ambas definiciones nos permiten llevar el tema de los CP y CS a la propia vida y no circunscribirlo a los "adictos" con su carga de segregación. Escaparse de estos registros porque "a mí eso no me pasa" impide en nosotros llevar a plenitud nuestro proceso de transformación y comprobar, en carne propia, hasta qué punto somos cuidados, nos cuidamos y cuidamos a otros.

Es verdad que los CP varían enormemente si son severos (como una adicción al alcohol o a la cocaína) o si son leves. Sin embargo, en todos ellos estamos llamados a realizar una tarea de registro y transformación para más vida.

Los CP son manifestación de falta de autocuidado. Estos pueden ser graves, aun cuando se circunscriban a un solo evento (manejar alcoholizado), o ser severos, si se ha instalado la compulsión. Pero también son signo de ausencia de mirada y de escucha, de atención, en definitiva, de cuidado por parte de los vínculos cercanos y de aquella red más amplia que está llamada a velar por el cuidado de todos.

Cuando se instala un CP compulsivo es necesaria atención especializada. Esta debe reunir las condiciones de cuidado que no fueron experimentadas suficientemente con anterioridad. El proceso de recuperación da un paso decisivo cuando la

persona logra recrear hábitos de cuidado de sí mismo, pero culmina en realidad cuando la propia experiencia de descuido y de transformación se pone al servicio del cuidado de otros.

En nuestro andar hemos incorporado y promovido gran cantidad de herramientas que conforman hoy un menú formidable para instalar la cultura de cuidado. La *escucha* ha sido la más importante de ellas.

La escucha como herramienta de cuidado

Los métodos de la *autoescucha* y la *interescucha* y su formulación más acabada en la *escucha amante* han demostrado ser particularmente aptas para promover la cultura de cuidado, e incluso necesarias para realizar cualquier proceso de transformación de CP instalados.

Recordemos que nos vamos identificando como personas gracias a la mirada y escucha de los otros. Si no somos mirados ni escuchados suficientemente, no tenemos espejos en los cuales mirarnos ni corazones con los cuales vibrar y sintonizar.

Brindar a otra persona *total atención* es manifestarle que nos resulta particularmente valiosa y digna de estima. La atención ofrecida de todo corazón, que se muestra en nuestra postura corporal y empatía, le devuelve al otro su dignidad lastimada u olvidada. La atención sincera rompe aquel descuido esencial que han padecido y padecen la mayoría

de los seres humanos. Poder hablar, tomar la palabra, tener quien nos escuche amorosamente, permite revincularnos con aquellos que han sido puestos en nuestro camino para cuidarnos y promovernos. Jacques Loew supo decir: "pobre es aquel que siempre escucha y a quien nadie escucha". Si se me regala atención, soy valioso para alguien. La atención es la primera y más clara muestra de ser tenido en cuenta. Quienes practicamos esta herramienta queremos instalar la escucha como un derecho humano. Todo ser humano tiene el derecho a ser escuchado.

No interrumpir en ninguna de sus formas a quien escuchamos nos compromete a escucharlo hasta el final, sin que interfieran nuestros juicios, interpretaciones y eventuales consejos. Quien padece un CP necesita que la atención sea tan exquisita que le permita desahogar aquellas experiencias en las que se sintió descuidado, no tenido en cuenta, solo, vacío, desamparado. La interrupción en realidad es un acto de violencia, cuando no de sometimiento. Cuando interrumpimos le hacemos saber al otro que nuestra palabra es más importante que la de él/ella. La interrupción es una de las manifestaciones más evidentes de descuido. De manera burda, o más o menos velada, la atención se vuelve sobre nosotros y el otro pasa a un segundo plano o a ninguno.

La total atención y la no interrupción son decisivas para el éxito en el uso de esta herramienta. Lo mejor es practicar

la escucha pactando que sea en *tiempos iguales*, aunque también se puede ejercitar en una sola dirección. Tenemos que lograr que la atención sea sin límites, pero el tiempo siempre es escaso. Para lo cual tenemos que utilizarlo de la manera más eficiente posible. Pactar escucharse en tiempos iguales manifiesta que todos necesitamos ser escuchados y también aprender a escuchar. Aun los grandes escuchadores necesitan ser escuchados.

Toda práctica de escucha bajo esta modalidad reclama la *confidencialidad*. Saber que no vamos a ser juzgados por lo que decimos y que lo que expresemos quedará en el espacio sagrado de la escucha, permite liberar de raíz el miedo pavoroso que tenemos a ser lastimados. Transforma el estado de alerta permanente en el que vivimos en un espacio de cuidado, de relajación y de expansión.

La escucha con estas características es escasa pero posible de ser enseñada y practicada por todo ser humano. La cultura de cuidado pone a disposición esta herramienta que fomenta el autocuidado y cuidado de los otros. Su práctica instala en el propio estilo de vida una herramienta transformadora.

La cultura de cuidado como transformación

¡Ten cuidado! No es una invitación a dejarse llevar por el miedo. ¡Sé cuidadoso! Es un pedido, un llamado, a ser y estar atento. A detenerse, a ser delicado con todo ser viviente.

A ponerse al servicio de su sobrevivencia y su máxima realización.

A lo largo de nuestra vida, necesitamos durante muchos años ser cuidados. Sin ello, nuestra vida corre riego y nuestras posibilidades de realización disminuyen. Cuando somos jóvenes necesitamos consolidar aquellos hábitos saludables que favorecen el autocuidado. Pero cuando somos adultos se presenta un doble desafío: mientras practicamos el autocuidado, tenemos la responsabilidad de cuidar a otros. Aquellas personas que no pueden sos-tener a otros es porque padecen diversos tipos de descuido y desnutrición emocional. Inés, mi compañera de vida, trabajó muchos años en un plan alimentario. A familias en extrema vulnerabilidad se les otorgaban bolsones de comida y como contraprestación participaban de un espacio de capacitación sobre diversos temas de cuidado esencial. No era poco frecuente encontrarse con madres de muchos hijos, algunos de ellos desnutridos y otros no. En estos casos la mamá solo tenía fuerzas para alimentar biológica y emocionalmente a algunos, pero no a todos.

Lo cierto es que la dinámica de la vida nos lleva de ser cuidados, al autocuidado, y de allí al cuidado de otros, en círculos cada vez más amplios. El horizonte meramente individual y entrópico del cuidado es muy pequeño e infantil. La misma cultura de cuidado lleva en su misma semilla la potencia de la protección y expansión de todo cuanto existe.

Por ello es que la ética de cuidado no brota del deber sino de una necesidad. Al ser cuidado y estar cuidándome, surge espontáneamente la necesidad de cuidar a otros, cuidar a los vivientes, cuidar la casa común.

Mirando para atrás me doy cuenta de que he dedicado mitad de mi vida a generar equipos de escucha entre pares. De allí la experiencia de los EPPAs, los equipos de padres, de los "laboratorios docentes" y de los "Jóvenes Escuchas", todos ellos practicando la escucha para instalarla en el propio estilo de vida como herramienta de cuidado. Los Equipos Motores formados por el Programa "Acompañados" han sido y son una experiencia formidable de cuidado en el ambiente de la Educación Pública.

Pero creo que es posible llevar la cultura de cuidado aún más lejos. En el Penal n° 47, pabellón 3, estamos iniciando una experiencia novedosa de cuidado. Muchos de los internos que ya transitaron el curso semestral de "Consumos Saludables" han comenzado a formar parte de lo que hemos denominado una "Fraternidad saludable": un espacio de circularidad e intimidad en la que cada miembro se compromete a acrecentar su cuidado y custodiar y promover el cuidado de los otros miembros de la fraternidad. En la fraternidad, participan personas privadas de su libertad y "gente de la calle". Estoy convencido de que, aun en las situaciones aparentemente menos propicias y con las personas más descuidadas, es posible realizar un proceso de transformación

que nos humanice a todos. Recrear el cuidado entre pares, instalar el cuidado desde experiencias profundas e intensas de pertenencia: un sueño transformador que está en marcha inspirado en la cultura de cuidado.

7

MARCO NORMATIVO Y POLÍTICAS DE CUIDADO

Conocer el marco legal y las políticas de cuidado, tanto como el modo en el que se entretejen y potencian, posibilita integrar las distintas acciones dentro de una perspectiva global con un horizonte a largo plazo para la construcción y sostenimiento de una cultura del cuidado.

Si bien conocer los marcos regulatorios y las políticas de cuidado abre un primer plano de registro, otro paso importante es profundizar y reflexionar sobre el aporte que cada uno puede hacer en esta construcción de cuidado: en su reconocimiento y valoración, y su importancia en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA). Ese segundo paso implica conocer de qué modo esa normativa cobra vida –o no– en la realidad del entorno, sobre todo, en los contextos de mayor vulnerabilidad. Para ello, es necesario repensar nuestras prácticas y revisar nuestras representaciones,

acercándonos y nutriéndonos de lo que ocurre en el territorio.

En la Argentina, la mayor parte de las acciones de cuidado siguen siendo llevadas adelante por mujeres y si bien consideramos que todas esas acciones implican trabajo, generalmente no son reconocidas, ni redistribuidas en su provisión y menos aún remuneradas.[34] Los datos del último informe del observatorio de la UCA muestran que los NNyA son los más afectados por la situación de pobreza (según UNICEF, en diciembre de 2020, hay en Argentina un 63% de NNyA que viven en situación de pobreza). Muchos niños no solamente carecen de recursos sino también atraviesan situaciones más complejas en las que sus derechos son vulnerados y son quienes más necesitan de cuidado de calidad. Si bien el Estado es responsable y a la vez garante de la protección de los derechos de NNyA, resulta imperioso acompañar a darles voz y participación activa en la efectivización de sus derechos, y para ello se requiere el apoyo de la comunidad y de toda la sociedad en la construcción de una cultura de cuidado que les permita un desarrollo y crecimiento integral, garantizando el ejercicio de sus derechos.

---

34 Según la encuesta de UNICEF sobre el impacto de la pandemia en los hogares: el brote del COVID-19 afecta de modo diferente a las mujeres y a los hombres, y puede exacerbar las disparidades existentes asociadas al género previamente existentes. 48% de las mujeres de más de 18 años de edad entrevistadas expresó que en el tiempo de duración del aislamiento social ha sentido una mayor sobrecarga de las tareas del hogar: cuidado de los hijos e hijas (29%), limpieza de la casa (28%), ayuda con las tareas escolares (23%), preparación de la comida (14%), entre otras.

Somos culpables de muchos errores y muchas faltas,
pero nuestro peor crimen es abandonar a los niños,
olvidando la fuente de vida.
Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar,
los niños, no.
Justo ahora es el momento en que sus huesos se están
formando, su sangre se está elaborando
y sus sentidos siendo desarrollados.
A él no podemos responder "Mañana".
Su nombre es "Hoy".

Gabriela Mistral

El cuidado en la agenda global

En las últimas décadas, el cuidado ha adquirido mayor relevancia. Se ha ido posicionando en la agenda política, nutriéndose de investigaciones académicas, y se ha propuesto su reconocimiento como derecho. Diversos instrumentos internacionales, muchos de ellos relacionados con la agenda de la mujer, han reconocido la importancia del cuidado como actividad generadora de bienestar y valor.

Se ha avanzado en la comprensión de que una distribución equitativa de los cuidados debe ser eje de las políticas públicas de los estados, para que la resolución de estas tareas no recaiga únicamente en estrategias individuales y familiares, mayormente en la figura de las mujeres, ya que esto lleva a que se reproduzcan las desigualdades preexistentes.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las políticas de cuidado abarcan aquellas acciones públicas referidas a la organización social y económica del trabajo destinado a garantizar el bienestar físico y emocional cotidiano de las personas con algún nivel de dependencia. Estas políticas consideran tanto a los destinatarios del cuidado, como a las personas proveedoras e incluyen medidas destinadas tanto a garantizar el acceso a servicios, tiempo y recursos para cuidar y ser cuidado, como a velar por su calidad mediante regulaciones y supervisiones. A partir de un enfoque de derechos de los sujetos y de los prestadores de cuidado, promueve que el cuidado se consolide como un pilar de la protección social, que debe guiarse por los principios de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género, y articularse en legislaciones, políticas, programas, y servicios que constituyan sistemas integrados de cuidado.

En 2015, los Estados miembro de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) en los que se enfatiza la integralidad e indivisibilidad de las estrategias de desarrollo para dar respuesta a las necesidades sociales, económicas y ambientales. La Declaración incluye 17 ODS y 169 metas conexas. El cuidado se encuentra incluido específicamente en el ODS 5: “igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas”; en la meta 5.4 que refiere a “reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante la prestación

de servicios públicos, la provisión de infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, así como mediante la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país". Esta meta resulta clave no solo para el cumplimiento del ODS 5, sino para gran parte de la agenda, ya que el **cuidado es un tema transversal y central para el desarrollo sostenible**.

El Observatorio de Políticas Globales parte de la noción de cuidado que no refiere solamente al cuidado directo brindado por unas personas hacia otras, sino que también menciona al autocuidado, a la creación de ciertas precondiciones necesarias para la provisión de cuidado y remite también a la gestión del cuidado. Tanto el sistema de cuidados formal, como el informal, frecuentemente descoordinados, están en el corazón de los primeros ODS: pobreza, hambre, salud y educación. Y se llama a crear, fortalecer y expandir sistemas de cuidado como clave para alcanzar estos objetivos. La injusta organización social del cuidado funciona como un vector de reproducción de desigualdades.

Agenda Mujer

La Agenda de la Mujer ha sido una gran impulsora de la agenda del cuidado poniendo de manifiesto las inequidades existentes en cuanto a la provisión del cuidado. Desde que el Informe de Desarrollo Humano de 1995 propuso una medición de la contribución económica del trabajo de las mujeres,

en consonancia con el marco de plataforma de Acción de Beijing, se implementaron encuestas en varios países que posibilitaron confirmar estadísticamente la desigualdad en la distribución de las responsabilidades de cuidado.

En la X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe celebrada en Quito en 2007, los gobiernos latinoamericanos avanzaron en posicionar el cuidado como un asunto público.[35] Posteriormente, las conferencias sobre la mujer que se llevaron adelante en Brasilia (2010), Santo Domingo (2013) y en Montevideo (2016) reafirmaron y profundizaron este compromiso.

Fue fundamental el accionar de los movimientos de mujeres, las investigadoras feministas y quienes trabajan en las burocracias estatales e internacionales en temas relacionados con las mujeres para la inclusión del ODS 5 y la consiguiente visibilización del cuidado como elemento clave para el desarrollo sostenible.

Como señala Esquivel, en el transcurso de los últimos cinco años, el marco de las *tres R* –reconocer, reducir y redistribuir el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado– expande la demanda de reconocimiento y valoración acordada en la

---

35 En el Consenso de Quito se plasmó, entre otros, el compromiso de: "Formular y aplicar políticas de Estado que favorezcan la responsabilidad compartida equitativamente entre mujeres y hombres en el ámbito familiar, superando los estereotipos de género, y reconociendo la importancia del cuidado y del trabajo doméstico para la reproducción económica y el bienestar de la sociedad como una de las formas de superar la división sexual del trabajo".

Plataforma para la Acción de Beijing (típicamente leída como un simple llamado a medir), agregándole una dimensión concreta de justicia económica.

El marco de las *tres R* significa negarse a dar por sentado el cuidado, impugnando las normas sociales y los estereotipos de género que lo subvaloran e invisibilizan en el diseño y la implementación de las políticas sociales. Por consiguiente, es mucho más que facilitar ese trabajo de las mujeres con medidas que vuelven a instalarlas en el papel de cuidadoras por excelencia. Reducir el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado significa acortar el tiempo que exigen estas tareas cuando implican una rutina agobiante para quienes las realizan, pero dejan de serlo si se provee la infraestructura adecuada. Redistribuir el trabajo doméstico y modificar su distribución entre hombres y mujeres, pero también en los hogares y la sociedad en su conjunto.[36]

Agenda Niñez

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) de 1989 marca un hito crucial en la protección y cuidado de los niños y niñas de todo el mundo e introduce un cambio de paradigma en la materia. Se reconoce a los NNyA como sujetos de derecho dejando atrás la concepción tutelar y su

[36] Cuarta Conferencia Mundial de la ONU sobre la Mujer. Fuente: UNRISD, 2016.

consideración como objeto de protección y asistencia. El Interés superior del niño enfatiza la responsabilidad de los Estados y el deber de garantizar la plena satisfacción de los derechos considerando el principio de autonomía progresiva y su participación en todos los asuntos que les afectan. El artículo 3 señala que en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

En relación con la primera infancia, en el año 2005 el Comité de los Derechos del Niño publicó la Observación General Nro. 7: "Realización de los derechos de los niños en la primera infancia", enfatizando que las niñas y los niños pequeños son portadores de los mismos derechos consagrados en la CDN. Asimismo, la Declaración de la 66.ª Asamblea y

Conferencia Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (2014) como la Declaración de Medellín de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (2015) refuerzan la importancia del derecho a la educación en la primera infancia.

Agenda local: políticas públicas y marco normativo

El cuidado de NNyA ha estado históricamente sostenido por las mujeres, y si bien hoy sigue siendo una realidad, la agenda de las mujeres ha ido instalando desde hace varias décadas la importancia de visibilizar las tareas de cuidado no solamente en el ámbito doméstico sino también su resignificación en el ámbito laboral.

Pautassi introduce el planteo del cuidado como derecho que incluye el derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado. Desde que se precisó el alcance de este derecho, los estudios que sobre el tema se hacen tienen en cuenta esta triple perspectiva que, a su vez, está fuertemente atravesada por el género a partir de las obligaciones que la sociedad impone a las mujeres (y que muchísimas mujeres adoptan como naturales). Durante toda su vida las personas necesitan ser cuidadas, cuidar y cuidarse. Pero hay etapas donde somos más dependientes: al comienzo y al final de la vida. Y es en las mujeres en quienes recae casi toda la responsabilidad de cuidar(nos).

Rodríguez Enríquez y Pautassi señalan la dimensión económica del cuidado, tanto desde los insumos que requiere, mayormente de tiempo, como desde el valor que aporta. Un estudio realizado por el CEDLAS en 2018 para estimar el valor de los trabajos de cuidado (incluyendo las tareas domésticas desarrolladas en el propio hogar, el cuidado de miembros del hogar y el trabajo voluntario) concluye que la contribución de trabajo de cuidado asciende al 24,3 % del PBI en la Argentina.

En 2012, un conjunto de instituciones que desarrollan aportes al debate sobre los mejores caminos para la equidad social (PNUD, OIT, UNFPA, UNICEF y CIPPEC) se congregaron para organizar el ciclo "Diálogos de políticas de cuidado" con el objetivo principal de contribuir a la visibilización del tema y a su incorporación en la agenda pública. Se consideró la trascendencia de contribuir a la generación de políticas integrales de cuidado, ya que constituyen un eje crítico para el desarrollo social y económico del país.

En noviembre de 2019, un documento de posicionamiento de CIPPEC estableció principios para repensar el pacto social de género. En él, se señala que las políticas públicas que proveen tiempo, ingresos y servicios de calidad para el cuidado en la Argentina son altamente deficitarias. Resalta la importancia de garantizar el derecho a cuidar de las personas y el derecho a recibir cuidado de calidad de aquellas que lo necesitan, y que ello requiere que el Estado adopte un rol

protagónico en la conformación de un Sistema Integral y federal de Cuidados.

En 2020, se conformó la mesa interministerial de políticas de cuidado poniendo de relieve la importancia de la centralidad de los cuidados y de la construcción conjunta de las definiciones y prioridades. Se hace mención al cuidado como necesidad de toda la población y a que su abordaje sea desde una perspectiva de derechos tanto en lo que respecta a quienes son cuidados como a quienes cuidan, lo que implica generar políticas públicas que garanticen la calidad del cuidado a quienes lo necesitan y jerarquicen a quienes cumplan con esas tareas.

Rescatando la importancia de conocer el marco legal, se listan a continuación normativas fundamentales en relación con el cuidado y la niñez:

- **Ley 26061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las NNyA**[37]: su objetivo es asegurar la protección integral de los derechos de los NNyA que se encuentren en el territorio de la Argentina. Busca garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que sea parte la Nación.

[37] Sugiero lectura completa del texto de la ley.

Establece que la CDN es de aplicación obligatoria. Y plantea que los organismos del Estado deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de estos derechos y garantías. El sistema de protección nos obliga y compromete a que toda acción, política pública o tratamiento público o privado que involucre NNyA debe estar inspirado y guiado por los principios que rigen a la Convención, es decir: el interés superior del niño. Como indica la ley 26061 en su Art. 3: para garantizar el interés superior de NNyA se debe respetar a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. El artículo 24 marca un hito trascendental en lo referido a participación y protagonismo de NNyA: "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a: a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés; b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo". Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven los NNyA; entre

ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

- **Ley 24540 (1995) de Régimen de identificación de los recién nacidos**: busca asegurar que se identifique a todo niño nacido vivo o muerto y a su madre.

- **Ley 25724 (2003) Programa Nacional de Nutrición y Alimentación**: apunta a cubrir los requisitos nutricionales de niñas y niños hasta los 14 años, embarazadas, personas con discapacidad y ancianos desde los 70 años en situación de pobreza. Promueve la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses de edad.

- **Ley 25929 (2004) de Parto y Nacimiento Respetado**: establece las prestaciones relacionadas con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto que deben brindar de forma obligatoria las obras sociales y las entidades de medicina prepaga, y los derechos fundamentales de los padres y el recién nacido.

- **Ley 26206 (2006) de Educación Nacional**: entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se encuentra, entre otros, el de garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26061 y asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. Determina que la educación inicial comprende a niños desde los

45 días a los 5 años de edad. La ley modificatoria 27045 señala la obligatoriedad de la educación desde los 4 años de edad y de universalización de los servicios educativos para los niños de 3 años, priorizando la atención a los sectores menos favorecidos de la población. También reconoce la relevancia de la coordinación con las políticas de salud y desarrollo social (particularmente, con el área responsable de la niñez y familia), tanto a nivel nacional como provincial. Establece en los fines y objetivos de la educación inicial, entre otros, b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as. g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

- **Ley 26150 (2006) de Educación Sexual Integral**: todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se ubica la Educación Sexual Integral como un proceso que promueve saberes y habilidades, y brinda información necesaria para la toma de decisiones de forma consciente y crítica en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y la sexualidad.

- **Ley 26233 (2007) de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil**: promueve y regula espacios de atención integral de niñas y niños hasta 4 años de edad, que tienen el objetivo de brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando, orientando y coadyuvando en su tarea de crianza a las familias desde una función preventiva, promocional y reparadora.

- **Ley 26743 (2012) de Identidad de Género**: reconoce el derecho humano fundamental de toda persona al reconocimiento de la identidad de género, a ser tratada de acuerdo con ella y al libre desarrollo conforme dicha identidad, y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad.

- **El Decreto N° 574/16 crea el Plan Nacional de Primera Infancia**: plantea la promoción y el fortalecimiento de espacios de cuidado y el abordaje integral de los niños de 45 días a 4 años en situación de vulnerabilidad social.

- **Ley 27234 (2015) Educar en Igualdad para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género:** en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario debe realizarse al menos una jornada anual para que los estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

- **Ley 27452 (2018) Reparación económica para las niñas, niños y adolescentes:** dispone la entrega de una reparación económica mensual y cobertura de salud a hijos e hijas de mujeres víctimas de femicidio o de homicidio en contexto de violencia intrafamiliar y/o de género.
- **Ley 27364 (2017) Creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de Jóvenes sin Cuidados Parentales (PAE)**: está destinado a jóvenes separados de sus familias y alojados en Dispositivos de Cuidado Formal. El propósito es garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo social y personal a través de dos prestaciones: a) acompañamiento personal, asignando un referente que acompañe a cada adolescente en el fortalecimiento de su autonomía, durante dos etapas: la primera desde los 13 años hasta el egreso y, la segunda, hasta los 21 años; b) asignación económica mensual, equivalente al ochenta por ciento (80%) de un salario mínimo vital y móvil, a partir del momento del egreso del dispositivo de cuidado formal. Si se trata de jóvenes que estudian o se capacitan en un oficio, este beneficio se puede extender hasta los 25 años.
- **Ley 26586 (2009) creación del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas**: de ella se desprende también la resolución CFE 256/15 de lineamientos

curriculares para abordar la prevención como objeto de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva integral con el compromiso de todos los actores de la institución con el fin de darle voz a los estudiantes, para que puedan expresarse en un lugar donde sean alojados.

El Código Civil y Comercial de la Nación regula la responsabilidad parental en sus artículos 638 a 704, concepto que sustituye la denominación de patria potestad. Se incorpora así una mirada más humanizada del derecho de familia en concordancia con el art. 7 de la Ley 26061 que refiere a la responsabilidad familiar y dispone que el padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Se apunta al compromiso de los progenitores de orientar y acompañar a los hijos considerando su autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos según su desarrollo. Se prioriza la colaboración parental (responsabilidad compartida) en la protección, el desarrollo y la formación integral del hijo para que vaya adquiriendo autonomía en el ejercicio de sus derechos. Entre los deberes y derechos de los/las progenitores el artículo 646 establece el deber de cuidado de los hijos mientras entre los artículos 648 a 657 se regula lo relativo a los "deberes y derechos sobre el cuidado de los hijos". Se siguen en el articulado los principios de la CDN reconociendo a los NNyA como sujetos de derecho, considerando su participación

activa en su proceso de crianza y educación de acuerdo con cada etapa de su evolución (autonomía progresiva).

De las agendas a la realidad

El cuidado se afianza en las políticas y en las normativas. En lo que respecta al cuidado y los NNyA se refuerza el sentido de que no se trata de una mera orientación o sugerencia sino de enfatizar la responsabilidad del Estado de garantizar el ejercicio efectivo y plena satisfacción de los derechos de NNyA en todo el territorio de la Nación y la corresponsabilidad de la sociedad en la consecución de estos derechos.

Reconocemos el valor de la ley y la introducción de conceptos cruciales para el desarrollo pleno de NNyA. Sin embargo, ya se han cumplido más de treinta años desde la CDN y mientras tanto muchos niños han alcanzado la mayoría de edad sin que se les haya garantizado el cuidado y protección de derechos que enumera su articulado. Existen aún resistencias a esta nueva concepción de sujetos de derecho. En muchos ámbitos, los NNyA todavia siguen siendo vistos como meros receptores de cuidado y asistencia. Probablemente esto suceda por ignorancia de las normativas vigentes, por falta de adecuación de los sistemas a las nuevas normativas o por la falta de articulación entre los distintos actores involucrados. A su vez, siguen siendo casi nulos los espacios de participación de NNyA. Como adultos significativos sería necesario reflexionar sobre qué canales o

vías de participación le estamos abriendo a los NNyA para que se escuche su opinión en los asuntos que les afectan. Como señala Tonucci desde el inicio de la pandemia, la educación claramente es un asunto que afecta a los NNyA y sin embargo poco hemos escuchado en estos tiempos que se tuviera en cuenta su opinión aun cuando las encuestas revelaban altos niveles de angustia y depresión de los adolescentes frente a la incertidumbre que genera la pandemia; y siete de cada diez manifestaba su deseo de volver a la presencialidad en sus escuelas (Encuesta rápida UNICEF). Es menester preguntarnos de qué modo podemos ser partícipes de un cambio cultural que garantice la protección y cuidado integral de NNyA.

Para saber si las normas en relación con la protección integral de NNyA se efectivizan —o no— en el territorio, basta acercarnos a los entornos urbanos más desfavorecidos del conurbano bonaerense para encontrar[38]: NNyA que concurren a sus escuelas y deben regresar a sus hogares porque: *"no vino la seño de segundo"*, *"hoy no hay agua"*, *"tenemos problemas en la cocina por el gas"*, *"la seño está de licencia y en principio retoma las clases en quince días"*, *"se cayó una parte del techo del comedor"*. Las escuelas son, en algunas ocasiones, reproductoras de desigualdades, indiferentes a la realidad de los y las estudiantes. La escuela, institución de cuidado por excelencia, sin duda forma parte del

38 Los dichos mencionados en esta sección son testimonio de nuestra experiencia de trabajo en territorio.

andamiaje esencial para que los NNyA construyan su proyecto de vida. Las rutinas de cuidado que se institucionalizan en cada establecimiento educativo sirven de base para la construcción de la confianza y seguridad básica esenciales en la formación de su subjetividad.

NNyA, particularmente niñas, que no salen de sus casas por tener que quedarse a cuidar a sus hermanos o hermanas menores, o al tío que se "lastimó" la pierna de un balazo y necesita asistencia, o al abuelo que no puede moverse. Una multiplicidad de acciones de cuidado hacia el otro son naturalizadas en entornos de vulnerabilidad social, sin la posibilidad de que se tenga en cuenta en que las mismas inciden fundamentalmente en que las niñas no puedan dedicar tiempo a su propio desarrollo.

NNyA que intentan conciliar el sueño entre el sonido de los disparos para al levantarse comenzar a averiguar si tienen algún compañero/a, familiar o amigo/a herido o muerto. Violencia naturalizada que conlleva frecuentemente algún tipo de repercusión emocional y social.

NNyA que por algún motivo (progenitores presos, víctimas de violencia, abuso, etc.) ingresan al "sistema de niñez" y quedan a la espera de seguimientos que, en muchas ocasiones, no llegan a tiempo ya sea por muerte o por alcanzar la mayoría de edad. Frecuentemente, vemos falta de articulación entre los organismos administrativos y judiciales, y menos aún, en algunos casos, con organizaciones de la sociedad civil que

conocen de cerca la realidad de los niños. Mayor gravedad reviste la falta de espacios en los que se escuche y respete la opinión de los propios niños en estas cuestiones que les afectan de pleno. Cuanto más rápido y mejor se articulen los mecanismos de protección y promoción de los derechos de NNyA, seguramente disminuya la necesidad de aplicar medidas excepcionales frente a la vulneración de los derechos.

NNyA que gritan, castigan, amenazan, engañan, acciones que identifican como de cuidado y utilizan frecuentemente, ya que de alguna manera les resultan efectivos para evitar ser agredidos o para ser "respetados". Acciones que toman de recursos utilizados en su entorno. Son modos de cuidar naturalizados, según señalan los trabajos de Auyero en contextos vulnerables.

NNyA que no consiguen acceder a jardines maternales o escuelas por falta de vacantes. Algunas instituciones (o el sistema educativo) parecen no comprender que el artículo 15 de la Ley 26061 sostiene que NNyA tienen derecho a la educación pública y gratuita, al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia.

NNyA carentes de servicios básicos como agua potable, luz, gas. Viven en hogares rodeados de zanjas por donde circulan todo tipo desechos causantes de enfermedades. Sin acceso a una vivienda digna ni a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado tal como se señala en el artículo 21 de la

Ley 26061. Tres de los ODS se refieren a la trascendencia del hábitat como derecho de toda la población, particularmente los niños: *Objetivo 6: garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. La pandemia ha puesto de manifiesto la importancia vital del saneamiento, la higiene y un acceso adecuado a agua limpia para prevenir y contener las enfermedades. Objetivo 7: garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna. La falta de electricidad y conectividad fue uno de los impedimentos que tuvieron los NNyA para poder continuar su escolaridad en tiempos de pandemia. Objetivo 11: lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles. En las zonas urbanas más carenciadas, durante la pandemia el hacinamiento dificultó que se cumpliera con las medidas de aislamiento y distanciamiento recomendadas.*

NNyA que no reciben la información y menos aún acompañamiento en temas de cuidado, salud y prevención. Si bien la normativa incorpora la educación sexual integral y la prevención de consumos problemáticos y adicciones en las escuelas, no siempre las normas se efectivizan, lo que incide en la desigualdad de acceso de los NNyA a saberes y recursos para la prevención y al despliegue de prácticas de cuidado. En algunos casos, las escuelas reciben "cuadernillos" sin la capacitación suficiente para poder brindar la información trascendiendo de lo meramente conceptual para propiciar la reflexión y un aprendizaje experiencial, colaborativo y participativo. Las problemáticas complejas son generalmente

abordadas por "especialistas ajenos" a la institución. Como hemos visto en los otros capítulos, la configuración del interés superior del niño en aspectos relacionados con la prevención se debe dar a través de un proceso en el que participan los NNyA, sus acompañantes, sus referentes escolares, para garantizar que: cuenten con la información necesaria para tomar decisiones; comprendan la información; identifiquen los derechos en juego y cómo pueden ser afectados por cada una de las alternativas; sean escuchadas sus opiniones y garanticen su participación.

Resulta fundamental que como sociedad comprendamos la importancia de escuchar. Deberíamos preguntarnos constantemente si los estamos escuchando, si favorecemos y facilitamos su expresión y su participación, y si respetamos sus opiniones y visibilizamos sus recursos y habilidades.

Corresponsabilidad implica entonces no solo conocer la normativa vigente sino, también y fundamentalmente, acercarnos a escuchar y amplificar sus voces. Implica revisar nuestras representaciones de la niñez, de la crianza, de las juventudes, del cuidado. Tenemos como desafío revisar nuestras prácticas, las prácticas de cuidado en cada una de las instituciones que acompañan el desarrollo de NNyA para no seguir reproduciendo inequidades. Respetar y valorar los saberes de los NNyA, de sus familias, sus escuelas, sus entornos, las organizaciones sociales y demás, que forman parte del andamiaje de cuidados.

Al acercarnos a esta realidad de la niñez, inmediatamente encontramos referentes barriales que acompañan de cerca los procesos de cuidado. Figuras indiscutidas de cuidado comunitario en poblaciones vulnerables. Mujeres en su gran mayoría, que aún continúan esperando que la agenda de las tres "R" les llegue. Sin redistribución, sin reconocimiento y claramente sin retribución económica por su labor, se encuentran en el territorio —en su propio territorio— pugnando por el reconocimiento de la protección integral de la niñez. Realizan cotidianamente cientos de acciones de cuidado, trascendental trabajo de estar cerca y en contacto con lo que ocurre con los NNyA. Entre los hitos más salientes de su accionar cotidiano se destacan:

- Ser parte de los equipos de relevamiento de hogares, tarea fundamental para poder actuar basándose en un panorama lo más cercano posible a la realidad. Son, además, quienes conocen de cerca la realidad del barrio, lo que ocurre o lo que puede ocurrir si no se toman las medidas adecuadas.

- Formar y fortalecer cotidianamente la red de actores barriales sumando a las organizaciones de la sociedad civil, comedores, escuelas.

- Participar en consejos locales de niñez del municipio, propiciando y acompañando el protagonismo y participación de los NNyA en los mismos.

peticionar ante las autoridades locales, provinciales y nacionales pidiendo por el reconocimiento y goce de los derechos de NNyA del barrio.

- Pensar, diseñar e implementar propuestas y programas deportivos, sociales y culturales para NNyA del barrio, propiciando el involucramiento y acompañamiento de las familias.
- Pensar, diseñar e implementar propuestas de capacitación para NNyA en temas relacionados con violencias, maltrato, salud sexual y reproductiva, y consumos problemáticos.
- Exigir y demandar la presencia de las autoridades ante hechos de violencia.
- Acompañar a NNyA en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Cada uno de estos hitos mencionados conlleva un centenar de acciones de cuidado cotidianas que carecen de remuneración y reconocimiento por parte del sistema político. Es también frecuente que algunos efectores menosprecien tan valiosa labor. ¿Quién cuida a quienes cuidan? La primera respuesta que aparece sin dudarlo es la propia red que ellas mismas van fortaleciendo y entramando. Redes de puertas abiertas al barrio para mejorar la calidad

de vida de los NNyA, que articulan las acciones de cuidado acompañando las problemáticas que surgen durante todo el proceso. Redes que posibilitan que los NNyA puedan transitar las experiencias traumáticas cobijados por una red. Redes que, a pesar de los grandes esfuerzos, continúan con MUCHOS vacíos, y, frecuentemente, muchos niños "caen" por esos huecos a pesar de los esfuerzos.

Quizás alguna de ellas, en algún caso reciba un magro "subsidio" para su comedor u organización. Quizás algunas reciban una capacitación consistente en una o dos charlas en temas como violencia de género o consumos. Capacitaciones que generalmente terminan asignando más tareas de las que ya realizan. En ocasiones, se les pide que presenten propuestas concretas aunque usualmente carecen de asignación de recursos y menos aún de seguimiento, monitoreo y evaluación de impacto, sumamente útil para su replicabilidad.

Como parte de este entramado de cuidado comunitario, encontramos organizaciones de la sociedad civil con actores de cercanía claves en el acompañamiento a la niñez. Gran parte de las tareas que realizan como apoyo escolar, seguimiento personalizado en salud y problemáticas complejas, servicio de comedor, etc., son llevadas a cabo mayormente por mujeres. Asimismo, en muchas escuelas encontramos miembros de equipos de orientación, docentes, directivos y auxiliares que comprenden y resignifican el valor

del cuidado y protección integral de NNyA. Actores que cotidianamente ponen su esfuerzo en propiciar y acompañar la participación de los NNyA en su proceso de enseñanza/aprendizaje. El sistema educativo generalmente no reconoce ni retribuye dignamente su accionar, y al intentar reasignarlo o redistribuirlo no resulta sencillo encontrar compromiso de otros actores, quienes suelen desentenderse de estas problemáticas o tomarse infinitas licencias.

A modo de conclusión, en lo que respecta al cuidado de los NNyA, el país ha avanzado en la consolidación de los principios de la CDN y la consideración de los mismos como sujetos de derecho. El impacto de la CDN en lo discursivo ha sido entonces muy significativo, sin embargo queda aún mucho camino por andar para que estas políticas se efectivicen en la vida de los NNyA y se inscriban en el entramado de actores e instituciones que acompañan sus procesos. Cuantos más conozcamos la normativa vigente e incorporemos en nuestras acciones el trato a los NNyA como sujetos de derecho, mejor podremos ir tejiendo los lazos y el entramado necesario para acompañar su desarrollo integral.

El funcionamiento fragmentado y desarticulado del Estado es parte del problema. La falta de articulación, la duplicidad de programas y funciones, la lentitud en los procedimientos y las ineficiencias propias del sistema, entre otros, obstaculizan el funcionamiento del Sistema de Protección Integral de las infancias y adolescencias.

Las experiencias de los actores de cercanía (referentes barriales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones de culto) que en su práctica cotidiana realizan innumerables acciones de cuidado de la niñez y adolescencia deberían tener un mayor protagonismo en el sistema de protección Integral, al igual que la voz de los propios NNyA.

La pandemia ha visibilizado y puesto en foco la importancia en el cuidado de uno mismo, cuidar al otro y cuidar el entorno. Ha resaltado la importancia de la responsabilidad individual frente al cuidado y, sobre todo, la responsabilidad compartida por todos los sectores de la sociedad. Queda pendiente reconocer que todas las acciones de cuidado significan trabajo y como tal es crucial que el mismo sea reconocido, valorado, redistribuido y remunerado.

8

HACIA UNA CULTURA DEL CUIDADO

Hemos comenzado a recorrer el camino hacia la construcción de la cultura del cuidado. Hicimos conscientes muchas prácticas que ya venían sucediendo en las instituciones y comenzamos a construir otras nuevas formas de cuidar, sobre todo, ante la pandemia del Covid-19. Nos propusimos con este libro invitar al lector a repensarse a sí mismo, sus prácticas, su institución, y sus modos de relacionarse consigo, con el otro y con su entorno, a partir del concepto de cuidado que intentamos desentrañar en estas páginas.

Nos pensamos siendo con otros, estando en relación con otros. Y en la medida que somos con otros, es a través del cuidado la manera en que nos relacionamos. Cuidar es entrar en sintonía con las cosas, implica tener intimidad, sentirlas dentro de nosotros mismos, acogerlas, respetarlas, darles sosiego y reposo, auscultarles el ritmo y armonizar con ellas. Este componente constitutivo de nuestra existencia

es considerado un derecho universal porque toda la vida necesita de cuidado; de lo contrario, se enferma y muere. Este reconocimiento como derecho implica que debe garantizarse no solo la posibilidad de ser cuidado sino también la universalización de las responsabilidades y los recursos materiales necesarios para que suceda. Entonces los cuidados forman un sistema de actividades que, ejerciendo la ternura bajo un marco normativo, van conformando la cultura y modelando las instituciones. Es por eso que en diferentes contextos el cuidado puede llegar a tomar formas tan inesperadas como la violencia. Según las formas que tome, habitaremos nuestras sociedades y formaremos nuestras instituciones.

Más adelante en el camino reparamos en cómo las representaciones sociales determinan nuestro modo de mirar los fenómenos sociales. Por eso cambiar la mirada es la posibilidad de cambiar nuestra forma de actuar, de intervenir.

El primer paso es registrar de manera consciente el modo en que entendemos el fenómeno del consumo, haciendo explícitas y analizando las representaciones sociales que existen y que tenemos sobre el tema, para intentar desandarlas, deconstruirlas. Se deben repensar las representaciones sociales hegemónicas sobre la juventud, atendiendo a la vinculación histórica entre la cultura del consumo y la categoría juventud.

La juventud es una construcción cultural, relativa en el tiempo y en el espacio, y no una etapa del ciclo de la vida o una cualidad propia del estado natural de las personas de determinada edad. En la Argentina, el modo de tratar el consumo de drogas sirvió como ariete moral para instalar un imaginario de la juventud como sector peligroso. La juventud arrastra esa representación de etapa de riesgo, cuando se la define como periodo de vulnerabilidad, pasividad y peligrosidad.

El cuidado debe pensarse desde la perspectiva integral y multidimensional, que entiende que los consumos problemáticos son una realidad social compleja, que tiene que leerse en el marco de la sociedad de consumo. Por lo tanto, no es posible generar intervenciones efectivas y transformadoras si no se tienen en cuenta todos los factores que atraviesan esta problemática.

La invitación es a asumir la complejidad de la cuestión, reconociendo que no hay respuestas técnicas abstractas, universales, que puedan aplicarse como recetas. Para ello es fundamental reconocer que cada uno y cada una desde su lugar, con sus saberes, desde su rol, y especialmente los miembros de la comunidad educativa, ya están haciendo prevención y que tienen algo importantísimo para aportar al abordaje de este tema.

Las representaciones influyen a las normas con las que nos organizamos socialmente y viceversa. Como señalamos desde

el inicio de esta publicación, todos los seres humanos en algún momento de nuestro ciclo de vida necesitamos de cuidados o ejercemos acciones de cuidado, y, además, por supuesto, nos cuidamos. Conocer y promover el conocimiento de los derechos es un aprendizaje y una forma de autocuidado y cuidado del otro. En la medida en que estos sean parte del lenguaje cotidiano, podremos acompañar a que cobren vida y se efectivicen en cada uno de los espacios en donde haya personas que necesiten de cuidados y personas que brinden sus cuidados hacia otros. Para ello, es necesario escuchar, acompañar, comprender y entramar la realidad de cada NNyA, cada escuela, cada barrio, cada comunidad.

Tomamos algunas reflexiones de Francesco Tonucci en torno a los Derechos del Niño:

> Todo adulto debe conocer estos derechos por respeto al niño. Relacionado mínimamente o no con la infancia debería haber leído, por lo menos una vez en su vida, los textos originales de la Convención sobre los Derechos del Niño. Y digo mínimamente porque en realidad todo adulto (tenga o no hijos) está, en algún momento, en contacto con un niño; ya sea en el autobús, el parque, supermercado, casa de amigos con niños... y su actitud hacia ellos ha de estar en consonancia con lo que los derechos dicen. ¡Para eso los tienen!

Todo niño debe conocer sus derechos por respeto a él mismo y a los otros. ¿Cómo es posible que a pesar de llevar 25 años aprobada la Convención, sea una gran desconocida para muchos adultos incluidos maestros, educadores, pediatras, logopedas, etc.? Y si los adultos no tienen conocimiento sobre esto, muchísimo menos lo tendrán los niños que son los sujetos. Sería interesante pararnos a pensar por qué no les llega esta información a los niños.

De las representaciones sociales y el marco normativo que forman nuestras instituciones, teniendo en cuenta la complejidad de la temática, nos detenemos particularmente en el escenario escolar que como equipo hemos recorrido y donde tanto hemos aprendido de los docentes con quienes trabajamos.

Creemos que este presente es un buen momento para promover un espacio y un tiempo donde cuestionarnos, dialogar colectivamente y hacer un acercamiento reflexivo a la pregunta por la educación que queremos hoy y en el futuro. El escenario actual nos está mostrando lisa y llanamente que existen otros modos de enseñar, educar y cuidar. Todo lo que está sucediendo nos lleva a poner en cuestión el modelo actual para poder avanzar, desde políticas públicas y cada uno desde su lugar como educador y educadora, hacia un modelo alternativo de hacer y ser escuela.

Porque hoy toca hacer pedagogía del cuidado: una mirada educativa que es urgente incorporar en nuestro sistema de enseñanza. Esta mirada supone la reestructuración de los contenidos curriculares, la cultura escolar y sus metodologías de enseñanza y aprendizaje, implica un nuevo paradigma educativo. Aquí necesitamos de académicos-investigadores, directivos, docentes, auxiliares, alumnos, familias, comunidad, y de políticas públicas que en diálogo con todos los actores posibiliten este camino de transformación.

Es tiempo de resaltar y poner en valor la lógica del cuidado que estamos resignificando, como la solidaridad, la empatía, la participación, la afectividad, el apoyo, el cuidado mutuo, la igualdad, la cooperación. El que estamos transitando es, sin duda, un periodo único y desafiante. No corramos la mirada y tomemos conciencia de saber que estamos frente a una posibilidad histórica de reescribir nuestro sistema educativo tradicional. ¡A poner manos a la obra!

Sin embargo, nos preguntamos cómo podemos encarnar estas necesidades que no solo la escuela, sino todas las instituciones que reciben a niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben afrontar. Una vez que comenzamos a comprender de qué se trata la cultura del cuidado, y frente a la complejidad que implica la construcción de esta, una primera reacción puede ser "congelarse" y no hacer nada al respecto. Si bien entendemos que no hay respuestas acabadas

ni recetas con pasos a seguir, sí tenemos un camino andado (y desandado) y podemos esbozar algunas líneas para llevar adelante procesos que consoliden la cultura del cuidado en los espacios que nos toca habitar. Todos y todas podemos cuidar y ser cuidados, y, a la vez, comenzar a partir de ahora mismo a trabajar en esto.

Si bien valoramos los conocimientos de los expertos como herramientas para llevar en nuestra mochila, sabemos que eso no es suficiente y apuntamos insistentemente a la puesta en marcha de estrategias que surjan como construcción colectiva, con la mayor cantidad de miembros de la comunidad aportando sus voces. En nuestro camino particular, la fuente de inspiración fue y será la escuela, institución en la que el cuidado ocupa un rol central, que hemos habitado y acompañado en los últimos años y en la que hemos visto cómo se entretejen de forma artesanal saberes teóricos y prácticos en acciones concretas, pensadas por y para la comunidad.

Para poder replicar este tipo de trabajo en las instituciones donde nos desempeñamos, nuestra invitación es a trabajar sobre, y poner en juego, determinadas competencias. Esto nos permitirá llevar adelante este tipo de acciones en nuestras instituciones que tiendan a ir modelando su cultura institucional hacia una del cuidado. Las mismas se despliegan en tres niveles: el intrapersonal, el interpersonal y el sociocomunitario.

Evitando las respuestas cerradas, y siempre volviendo a hacernos preguntas, contamos con una serie de recursos y estrategias que nos permiten llevar adelante este trabajo, que hemos dejado al lector para que pueda comenzar a pensar nuevas formas de potenciar el cuidado allí donde le toca estar. Esperamos seguir incorporando herramientas a medida que seamos cada vez más quienes miremos con los "anteojos del cuidado" las instituciones en las que nos desempeñamos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA, CONSULTADA Y SUGERIDA

- Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050.
- Alzúa, M. L. y Cicowicz, M. (2018). *El valor del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en Argentina.* La Plata: CEDLAS.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense.* Buenos Aires: Katz editores.
- Baquero R. y Terigi. F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes pedagógicos*, Nº2.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo.* Madrid: Siglo XXI.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/rie/article/view/99071
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra.* Río de Janeiro: Editora Vozes Limitada.

- Chardón, M. C.; Montenegro, R. R., Borakievich, S. (2000). *Instituciones y sujetos del cuidado: salud, educación, familias* - 1ra. ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chardon, M. C. (2008). Representaciones sociales del cuidado: entre las prácticas y la noción de alteridad. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(2), 10-19.
- Corbelle, F. (2013). *Drogas: la audiencia pública. Intervención política y trabajo de campo*. En: Avá no.22. Posadas, abril 2013. Dossier: "Sujetos y formas de control social".
- Díaz Langou, G., D'Alessandre, V. y Florito, J. (2019). *Hacia un Sistema Integral y Federal de Cuidado en Argentina: principios para repensar el pacto social de género*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Conversatorio virtual. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC-3Vs
- Esquivel, V. y Kaufmann, A. (2016). *Innovaciones en el cuidado. Nuevos conceptos, nuevos autores, nuevas políticas*. UNRISD.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. Redondo, P. y E. Antelo (comps.). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, 87-114.
- Gómez Caride, E. (ed.) (2017). *Acompañados: El origen. El proceso de creación de un perfil por competencias para operadores de trato directo que trabajen la prevención de adicciones en tres ámbitos: educativo, comunitario y laboral.* Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marin".
- Guevara, J. (2017) "La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio" en *Estudios Pedagógicos* XLIII, N° 2, pp. 127-145.
- Heidegger, M. (1986). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jones, N. (2009). *Between good and ghetto: African American girls and inner-city violence*. Rutgers University Press.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Klein, N. (2012). *No logo*. Buenos Aires: Paidós.
- Machín, J. (2010). "Modelo ECO2: redes sociales, complejidad y sufrimiento social". En: *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, vol. 18, junio, 2010, pp. 305-325. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona, España.
- Menéndez, E. (1984). "Modelo Médico Hegemónico. Modelo Alternativo Subordinado. Modelo de Autoatención. Caracteres estructurales". En: *Cuadernos de la Casa Chata*, nº 86, pp. 213-230. México.
- Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado (2020). *Hablemos de cuidados. Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros.*
- Nogués, G. (2019). *Pensar con otros: Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad*. Buenos Aires: Abre.
- Notrica, F., y Rodríguez Iturburu, M. (2014). Responsabilidad parental: algunos aspectos trascendentales a la luz del Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. Saldando viejas deudas. *Derecho de las familias, infancia y adolescencia: una mirada crítica y contemporánea*, 133-155.
- OIT, UNICEF; PNUD, CIPPEC (2018). *Las políticas de cuidado en Argentina: avances y desafíos.* Edición en español.
- OMS (2004). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo de España. Disponible en: http://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf
- ONU: Asamblea General (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

- Ortiz, H. M. (2019). *Las competencias de los docentes para la prevención de consumos problemáticos en el ámbito escolar* (tesis de Maestría). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Cepal.
- Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación; Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XX*. Buenos Aires: Santillana.
- Placencia Yáñez, C. P. (2016). *Una aproximación entre los conceptos de cuidado en Martin Heidegger y preocupación en Harry Frankfurt.*
- Ritchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales: Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación.* CABA: Santillana.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.
- Sennet, R. (2009). *El artesano.* Barcelona: Anagrama.
- SEDRONAR (2018a). *Cuidados en Juego: Nivel Inicial.*
- SEDRONAR (2018b). *Cuidados en Juego: Nivel Primario.*
- SEDRONAR (2018c). *Deportes y Arte con Voz: Guía de orientaciones para trabajar la Prevención del Consumo Problemático en Ámbitos Deportivos y Artísticos.*
- SEDRONAR (2018d). *Promoviendo espacios laborales saludables: Recomendaciones para el ámbito laboral.*
- SEDRONAR (2018e). *Estar en prevención: Espacio territorial de articulación de redes en prevención.*
- SEDRONAR (2018f). *Orientaciones para el abordaje: De los lineamientos curriculares para la prevención de las adicciones.*

- SEDRONAR (2018g). *Orientaciones para la Intervención: Guía de orientación para la intervención en situaciones de consumo problemático de sustancias en la escuela.*
- SEDRONAR (2018h). *Proyectos Integrales Preventivos: Mediaciones teórico metodológicas para las comunidades educativas.*
- SEDRONAR (2019). *Jugadas: Adolescencias y juventudes ni puestas ni sacadas.*
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Tonucci, F. Conferencia en la Jornada sobre los Derechos del Niño. Disponible en: https://rejuega.com/juego-aprendizaje/juego-libre/francesco-tonucci-reflexiones-sobre-los-derechos-del-nino/#:~:text=Frente%20a%20cada%20derecho%20de,lo%20posible%20para%20su%20cumplimiento
- UNICEF (2020). *"UNICEF actualiza la estimación de pobreza infantil: Alcanzaría a más de 8 millones de chicas y chicos".* Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/segunda-encuesta-rapida-pobreza

Fuentes

- Ley 23737 (1989) Ley de Estupefacientes.
- Ley 26061 (2005) Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley 26150 (2006) Ley de Educación Sexual Integral.
- Ley 26206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Bibliografía del apartado "El arte y el despliegue de la creatividad como camino"

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. Recuperado el 12 de febrero de 2021 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 10 de febrero de 2021 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html
- Gorbarán A. (2017). La organización como sistema complejo. En Gorbarán A. (comp.), *La Organización desde la Teoría de la Complejidad*. AMG Consulting.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades para el siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf
- Mardell, B.; Wilson, D.; Ryan, J.; Ertel, K.; Krechevsky, M. y Baker, M. (julio 2016). *Towards a Pedagogy of Play A Project Zero Working Paper* (PDF). Project Zero: Harvard University. http://www.pz.harvard.edu/
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, nº 20, texto 20-02. Recuperado el 28 de enero de 2021 en: http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841
- Oleachea, C. y Engeli, G. (2013). Maneras de ver la realidad social a través del prisma de la creatividad en A. Carnacea Cruz (coord.)

y A. Lozano Cámbara (coord.), *Arte, intervención y acción social: la creatividad transformadora* (pp. 47-67). Madrid: Grupo 5.

- Raessens, J. (2012). *Homo Ludens 2.0 The Ludic Turn in Media Theory* (Lecture). Recuperado el 8 de febrero de 2021 en: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/255181

Bibliografía del apartado "Cuidado y perspectiva de género"

- Altell, Gemma *et al.* (2005). *Abuso de alcohol y violencia doméstica desde una perspectiva de género*. Salud y Drogas, 2005. Vol. 5, núm. 002. Instituto de Investigación de drogodependencias. Alicante.
- Burgos García, A. (2020). *Miradas feministas. Guía breve para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de drogas al abordaje de drogas*. Barcelona: Ed. Drogas y Género.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I y II. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Ley 26150 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26743 de Identidad de Género.
- Martínez Redondo, P. (2010). *Perspectiva de Género Aplicada a las Drogodependencias*. Salamanca: Ed. Drogas y Género.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2020). Plan Nacional de Acción contra las violencias por motivos de género. Argentina.
- Sedronar Argentina (2019). *Jugadas. Adolescencias y Juventudes ni puestas ni sacadas.*

Bibliografía del apartado "Desde los consumos problemáticos a las fraternidades saludables"

- Berra, J. P. (2020). *De heridos a Amantes*. 5ta. ed. Buenos Aires: Agape Libros.
- Berra, J. P. (2021). *Los siete niveles de la comunicación*. 6ta. ed. Buenos Aires: Agape Libros.
- Berra, J. P. (2021). *Recontra Humanos*. Buenos Aires: Agape Libros.
- Boilini, P.; Alvarez, M. y Enriz, N. (comp.) (2019). Diálogos en Prevención. Buenas prácticas en el abordaje de la Prevención de Consumos Problemáticos y Adicciones en el ámbito educativo. San Isidro: Centro de Investigación y Transferencia "Acompañados" Universidad de San Isidro.

AGRADECIMIENTOS

A cada uno de los y las docentes, directivos, preceptores, equipos de orientación y auxiliares por ser nuestros grandes maestros junto a quienes recorrimos caminos de cuidado en sus escuelas.

A Ezequiel Gómez Caride por su sabiduría siempre generosa.

Al equipo del Centro de Investigación y Transferencia Acompañados, y de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marin".

A nuestros grandes aliados Juan Pablo Berra, Inés Gramajo, Mila Mirande, Silvia Pisano, Mariano Lanía, Paula Querido, Nicolás Tamburrino, Camila Vicilinkas, Norma Arispe y la Fundación Crear Vale la Pena.

A la editorial La Crujía y, particularmente, a Matías Bauso por darnos esta oportunidad.

A todas aquellas personas que conforman la red de cuidado de cada uno de nosotrxs: familia, amigos, compañeros, maestros y referentes.